



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**PRÁCTICAS PARA ABORDAR EL MALTRATO INFANTIL EN PRIMERA INFANCIA EN UN JARDIN
INFANTIL DESDE EL ENFOQUE COMUNITARIO**

Tesis para optar al grado de Magister en psicología, mención psicología comunitaria

PAULINA ALFRED ARAYA

**Director(a):
Víctor Martínez Ravanal**

**Comisión Examinadora:
Miriam George L.
Manuel Silva A.**

Santiago de Chile, año 2017

AUTORA: Paulina Alfred Araya

PROFESOR GUÍA: Víctor Martínez Ravanal

GRADO ACADÉMICO OBTENIDO: Magister en Psicología, mención Psicología Comunitaria

TÍTULO DE LA TESIS: Prácticas para abordar el maltrato infantil en la primera infancia, en un jardín infantil desde el enfoque comunitario.

RESUMEN:

La presente investigación fue de carácter cualitativo, bajo el diseño de un estudio de caso en un jardín infantil, con objeto de poder describir las prácticas que despliega el mismo para el abordaje del maltrato infantil en la primera infancia, desde el enfoque comunitario. Los participantes del estudio fueron los adultos de la comunidad educativa del jardín infantil.

Dentro de las prácticas encontradas se puede señalar que, existen a la base principios básicos asociados al enfoque de derecho, el trabajo comunitario y la participación. Asimismo, cuenta con lineamientos institucionales al respecto, asociados a aspectos jurídicos, que deben cumplir los miembros del equipo del jardín infantil.

Los componentes comunitarios encontrados en las prácticas, se asocian al uso de los recursos que se encuentran en la comunidad educativa y territorial, el trabajo con la red y el posicionamiento en el territorio, a través de la práctica de la visita domiciliaria. Éstas permiten visibilizar al jardín infantil como un articulador comunitario, un espacio de socioeducación y una comunidad de aprendizaje; el cual ha favorecido el acercamiento entre el mundo de las instituciones y la comunidad territorial, involucrando a sus actores a favor de la protección de los niños y niñas.

PALABRAS CLAVE: Maltrato Infantil, Primera Infancia, Enfoque Comunitario, Jardín Infantil, Comunidad Educativa.

ABSTRACT

The present investigation was qualitative, under the design of a case study in a kindergarten, in order to be able to describe the practices that the same presents for the approach of child abuse in the early childhood, from the community approach. Study participants were adults in the kindergarten educational community.

Within the practices found it can be pointed out that, there are basic principles associated with the approach of law, community work and participation. Likewise, it has institutional guidelines in this regard, associated with legal aspects, which must be met by members of the kindergarten team.

The community components found in the practices are associated with the use of the resources found in the educational and territorial community, working with the network and positioning in the territory, through the practice of the home visit. These make it possible to see the kindergarten as a community articulator, a socio-educational space and a learning community. This has favored the rapprochement between the world of institutions and the territorial community, involving its actors in favor of the protection of children.

Keywords: Child Abuse, Early Childhood, Community Approach, Kindergarten

FECHA DE GRADUACIÓN: 4 de ABRIL del 2017

“El bienestar infantil es la consecuencia de los esfuerzos y recursos coordinados, que una comunidad pone al servicio del desarrollo integral de todos sus niños y niñas”
(Barudy, s.f, p.2).

*Gracias al Jardín Infantil “Aitue” de Fundación
Cristo Joven, por abrirme las puertas para poder
mostrar su trabajo diario que realizan tan
comprometidamente con sus niños y niñas*

ÍNDICE

	Pág.
1. Introducción	1
2. Antecedentes	9
2.1 Antecedentes Contextuales	9
2.2 Antecedentes Teóricos	11
2.2.1 Protección de Derechos y Maltrato Infantil	11
2.2.2 Enfoque Comunitario	19
2.2.3 Jardines Infantiles	25
2.3 Antecedentes Empíricos	28
3. Objetivos	32
3.1 Pregunta de investigación	32
3.2 Objetivos	32
4. Metodología	33
4.1 Diseño	33
4.2 Participantes/Fuentes de información	34
4.3 Técnicas de producción de datos	36
4.4 Análisis	39
4.5 Aspectos éticos	39
4.6 Plan de Trabajo	40
5. Resultados	42
6. Conclusiones y Discusión	65
7. Referencias	75

ÍNDICE

	Pág.
8. Anexos	83
8.1 Consentimientos	83
8.2 Pautas de entrevistas y grupos focales	86

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Factores de riesgo y protectores en el maltrato infantil	14
Tabla 2 Fuentes de información primarias	35
Tabla 3 Fuentes de información secundarias	35
Tabla 4 Técnicas de producción de información y sus fuentes	38

1. Introducción

La Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) representa el consenso de las diferentes culturas y sistemas jurídicos de la humanidad, en cuanto a la relación del niño o niña con la familia, los derechos y deberes de los padres y la responsabilidad de la sociedad civil respecto de la infancia en general.

En este marco - según Cillero y Madariaga (1999) - los Estados, están llamados a reconocer al niño con el carácter de persona, portadora de demandas sociales y sujeto de derechos, donde se espera que deje ser visto como un mero beneficiario de programas u objeto de protección. Por tanto, los Estados Partes se encuentran obligados a garantizar el respeto a todos los niños y niñas, para lo cual deben adoptar todas las medidas que permitan darles a ellos, efectividad y protección a sus derechos. En concordancia con lo anterior, se encuentran las observaciones que ha realizado el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF-, en cuanto a la necesidad de remirar cómo se están interpretando y llevando a la práctica los artículos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), esto con especial énfasis en la población más pequeña, llamada primera infancia.

Los niños pequeños deben considerarse miembros activos de las familias, comunidades y sociedades, con sus propias inquietudes, intereses y puntos de vista. En el ejercicio de sus derechos, los niños pequeños tienen necesidades específicas de cuidados físicos, atención emocional y orientación cuidadosa, así como en lo que se refiere a tiempo y espacio para el juego, la exploración y el aprendizaje social. (Comité de los Derechos del Niño, 2005, p.3)

En esta misma línea, se observa la pertinencia de, por un lado invertir en ella, apostando a la generación de estrategias de intervención temprana, y por otro, está la necesidad de generar acciones especiales para su protección, en este contexto hay que tener claro que "los niños pequeños necesitan una consideración particular debido a los rápidos cambios de desarrollo que están experimentando; ya que, son más vulnerables a la enfermedad, el trauma y el desarrollo distorsionando o perturbado" (Vaghn, Arkades, Hertzman y Hertzman, 2009, p.18). Por tanto, si se logra intervenir de manera preventiva con ellos en

esta edad, el impacto negativo puede ser menor. Tal es la particularidad de este grupo que Marta Santos (Abril, 2015), en conferencia realizada, enfatiza que los niños menores de 5 años son el segundo grupo etario que muere a consecuencia de la violencia, señalando que para los niños más pequeños, el impacto de la violencia es irreversible, ya que, no pueden expresar lo que les está sucediendo y no tienen herramientas para lidiar con la violencia. Asimismo, el Comité de los Derechos del Niño (2005) señala que los niños son altamente vulnerables al daño que puedan sufrir por las relaciones inestables que se alcancen establecer con sus cuidadores o padres, estando expuestos a espacios de violencia.

Al respecto se puede señalar que el contexto Latinoamericano se ha caracterizado por presentar altos índices de desigualdad en el acceso y la calidad de los servicios sociales para la infancia, lo que conlleva a relevar la necesidad de que se involucren de manera activa, tanto los adultos, comunidades, organizaciones civiles como el Estado en la elaboración de políticas de infancia con una visión integral, que permitan que los niños y niñas tengan acceso a los cuidados, la protección y la educación que necesitan para llegar a la adultez de una forma sana y constructiva, promoviendo una toma de conciencia colectiva en la sociedad que respete y practique los derechos del niño (Amar, s.f; Barudy, s.f; Cillero y Madariaga, 1999).

En el caso particular de Chile, éste se adhirió a la CIDN el año 1990, desde ese periodo a la fecha, como Estado ha ido cumpliendo de manera paulatina con el plan de acción que plantea la Convención, teniendo mayores avances en el ámbito educacional y salud, sin embargo, sigue al debe, al no contar aún con una Política de Niñez y Adolescencia y una Ley integral de protección a la infancia y adolescencia. Se espera que esto sea revertido luego de que en marzo del 2014 la Presidenta Michelle Bachelet firmó el decreto que creó el Consejo Nacional de la Infancia, el cual busca coordinar a las diferentes instituciones y sectores del Estado para la construcción de políticas eficientes y transversales en materia de derechos de la infancia y la adolescencia; pretendiendo pasar desde una mirada asistencialista a una visión de niño como sujeto de derechos, siendo una de sus tareas primordiales la generación de esta Política y Ley antes señaladas (Contreras, Rojas y Contreras, 2014). En esta misma línea, se puede señalar como avance que en el mes de Septiembre del 2015, se hizo envío al congreso del proyecto de ley de Sistemas de garantías

de derechos de la niñez y la adolescencia conjunto a la Política Nacional de Niñez y adolescencia 2015-2025.

Esta necesidad de contar con un sistema proteccional integral a la infancia y adolescencia, cobra mayor relevancia, si miramos las cifras de la última medición de la UNICEF (2012) sobre el estado de las vulneraciones de derechos en los niños y niñas, si bien es posible observar una baja en el maltrato infantil, en comparación al estudio del 2006 (75%); esta cifra sigue estando por sobre el 70%, es decir que en Chile 7 de cada 10 niños/as han estado expuestos a haber sufrido algún tipo de maltrato por parte de sus padres o cuidadores, incluso antes de los 7 años de edad. En otros estudios realizados en Maltrato Infantil, en los cuales aparecen focalizados los niños más pequeños, Larraín y Bascuñán (2008) indican que un 47,7% de los niños y niñas señalan haber sido castigados físicamente antes de los 6 años, y un 58% del total de éstos señala que cuando eran más pequeños los golpeaban más, dando cuenta que un alto porcentaje de ellos son maltratados a temprana edad. Asimismo en la Encuesta Nacional de Primera Infancia -ENPI- arroja que: un 67% de los padres consideran que ellos tienen derechos de criar a sus hijos e hijas según sus reglas e implementar los castigos que ellos consideren necesarios, donde se incorpora el castigo físico como uno de ellos y un 84% señala que el cuidado y protección de sus hijos/as es de exclusiva responsabilidad de la familia, relegando el rol del Estado (Junta Nacional de Jardines Infantiles [JUNJI], Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y UNICEF, 2010). Esto conlleva que en ocasiones la niñez temprana queda en una situación de mayor vulnerabilidad; lo cual reafirma la necesidad del desarrollo e implementación de proyectos en el ámbito preventivo y que apunten a la detección temprana.

En este marco el Estado de Chile en el año 2010 con la creación del programa “Chile Crece Contigo (CHCC)”, que en el año 2013 se transformó en el Sistema de Protección Social para la Infancia, buscó resguardar el desarrollo integral de los niños y niñas entre 0 a 5 años, teniendo como meta “otorgar *“equidad desde el principio”* a todos los niños y niñas, y en ese contexto, desarrollar políticas que potencien e igualen las oportunidades en la primera infancia” (Bedregal, González, Kotliarenco y Raczynski, 2007, p.7). El Sistema ha buscado atender de una manera integral a los niños y niñas, dando respuestas a todas sus

necesidades básicas, haciendo énfasis en el ámbito de salud y educación; donde si bien también presta atención en el ámbito de protección de sus derechos, ante situaciones de maltrato infantil, sólo se logra centrar en el 40% más vulnerable, a través de los servicios que entrega la red de colaboradores del Servicio Nacional de Menores (SENAME), el cual actualmente no cuenta con una línea preventiva en primera infancia, sino más bien es de protección especial, representando a través de las residencias y familias de acogidas para pre-escolares. Por tanto, esto conlleva que las acciones preventivas y de primer apoyo a los niños y niñas de este grupo etario, puedan ser realizadas por otras instituciones u organizaciones que pertenecen también al sistema CHCC. En esta línea aparecen con relevancia los Jardines Infantiles y Salas Cunas, en especial los que pertenecen a JUNJI y Fundación Integra que son parte de este sistema, dado que ambos cuentan con políticas de buen trato hacia los niños y niñas y protocolos de actuación ante situaciones de posible maltrato (JUNJI, 2010 ; Fundación Integra, 2012). Esto da cuenta que no sólo el Estado, a través de sus organizaciones de protección a la infancia vela por los derechos del niño, sino que también por medio de sus organizaciones sociales, como lo puede ser un jardín infantil, quien en conjunto con la familia y la comunidad territorial donde está inserto el niño, son garantes del bienestar y de los Derechos de éstos, a los cuales se les pide un rol activo respecto a poder velar por el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas.

En este contexto se visualiza como un elemento relevante que el Servicio que está llamado a velar por los derechos de toda la infancia, no presente actualmente una línea de trabajo de manera preventiva ante el maltrato infantil con la primera infancia, siendo que diversos autores (Amar, s.f.; Arón, Milicic, Machuca y colaboradores, 2002; Barudy, 1999; Barudy y Dantagnan, 2005; Comité del Derecho del Niño, 2005) indican mientras a más temprana edad se trabaje con el niño/a y sus familia, se puede potenciar la generación de ambientes bientratantes y nutritivos que apoyen en la prevención del maltrato infantil y que promuevan que el niño/a permanezca en su entorno conjunto con su familia y comunidad, donde esta última debe velar por la protección del niño. Esto se enfatiza, dado el hecho que los programas del SENAME en primera infancia se encuentran ligados principalmente a la toma de decisión de la separación del niño/a y su familia al ingresarlos a las residencias; siendo que, se señala que los niños/as “no se desarrollan adecuadamente fuera de un

ambiente familiar y comunitario le corresponde al Estado elaborar adoptar y ejecutar políticas integrales en estrecha colaboración con la sociedad civil, es decir, con las organizaciones no gubernamentales, las comunidades, las familias y los niños” (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2013, p.31). Por tanto, se debe apostar a la generación de un sistema de protección integral de derechos que debe velar por la permanencia del niño en su familia y comunidad; en el cual los actores locales, ya sean las familias, instituciones, la comunidad territorial sean sujetos activos en éste, y que permitan rescatar los recursos locales que existen para la protección de la infancia. “El espacio natural de vida de los niños y sus familias es la comunidad, de allí la obligación del Estado de validarla, reconocerla en sus capacidades y posicionarla como un interlocutor activo de las políticas públicas y no como un simple agregado” (Martínez, 2015, p.12).

En este contexto, una de las instituciones por la cual se puede acceder a la comunidad y conocer las prácticas que pueden estar generando, que favorezcan la prevención y protección de los niños y niñas, son los jardines infantiles; los cuales tienen un rol altamente relevante en el escenario comunitario, siendo uno de los organismos que tiene más posibilidades de poder generar y movilizar procesos de articulación de acciones con actores y organizaciones del contexto, lo cual conlleva que en algunos casos éstos llegan a ser visualizados como una “organización comunitaria”, más que una institución pública o privada. Asimismo, las instituciones educativas tienen la particularidad de que en ellos confluyen actores de la comunidad que se encuentran tanto al interior de los establecimientos, como actores que están en su entorno, y que pertenecen a la “comunidad territorial”, es decir, son actores del sector geográfico donde está inserta la institución. Al existir esta integración, permitiría que se genere un canal privilegiado para vincularse entre ellos y dar respuesta a las necesidades que se visualizan que tienen los niños y niñas (Argumedo, 1994).

Por tanto, se puede señalar que los centros educativos, al lograr congregarse a la comunidad educativa y territorial, se pueden transformar en una red de protección, y en el caso particular de la primera infancia, los jardines infantiles son esta red. Desde la mirada del enfoque comunitario, según Martínez (2007), el jardín infantil se puede entender como sistema humano, que logra una adecuada articulación institucional y comunitaria, donde va

adaptando su funcionamiento a lo que se observa en la comunidad territorial; “cuando se trabaja con la primera infancia, las distancias entre educadores, familia y comunidad son muy cercanas, muy próximas, tanto geográfica (territorios) como psicológicamente (distancias afectivas, relacionales) y los vínculos son fundamentalmente cara a cara, presenciales” (p.3). La mirada comunitaria en los jardines infantiles se puede ver expresada en una práctica vinculante de trabajo entre las educadoras con la comunidad territorial y las instituciones, en especial las que están en las cercanías al jardín infantil.

A partir de lo anterior, surge la interrogante de cuáles son las prácticas que los actores de la comunidad educativa de un jardín infantil despliegan para poder abordar el maltrato infantil, que pudieran detectar en los niños y niñas que pertenecen a él.

En este contexto el presente estudio buscó poder aportar al proceso que se está llevando a cabo en cuanto a la generación de un sistema de garantías de derechos para la niñez y adolescencia, en el cual se busca generar medidas preventivas y proteccionales que se den a través de un sistema de protección local, en el cual las instituciones y organizaciones que se encuentran en los territorios locales cobrarán mayor relevancia (Proyecto de ley de Sistema de Garantías de los derechos de la niñez, 21 de septiembre del 2015). En este contexto el jardín infantil es la primera institución a través de la cual los niños y niñas inician su proceso de socialización con grupos sociales distintos a sus familias, y a la vez pueden ser puente para facilitar el acceso de éstos, al momento de insertarse en su propia comunidad territorial, pero también son un actor clave al momento de visibilizar a los niños/as ante situaciones que puedan estar afectando su bienestar, como es el maltrato infantil. Por lo cual están llamados a activar la red de protección necesaria para interrumpir la vulneración que pueda estar afectando al niño, así también ser un actor con un rol vigilante dentro del sistema proteccional. Este estudio por tanto, se intencionó desde el foco de entregar insumos para la etapa de implementación de la ley del sistema de garantías derechos para la niñez y adolescencia, en cuanto a conocer las prácticas que se están trabajando en el territorio, asimismo ser una puerta de inicio para seguir colaborando con estas “instituciones con proximidad comunitaria”, ya que, pueden ser actores relevantes dentro del sistema de protección local, pudiendo ser - junto con las Oficinas de Protección

de Derechos- puertas de entradas a este Sistema, tanto en la línea preventiva y proteccional, una vez que se apruebe la Política y la Ley.

Asimismo, desde el punto de vista académico, actualmente en Chile si bien existen estudios focalizados que abordan desde el ámbito educativo las estrategias de prevención y la protección de los derechos de los niños y niñas, éstos son pocos en la línea del maltrato infantil y la primera infancia en los jardines infantiles. Por ende, este estudio apuntó a poder levantar los recursos que se puedan dar, tanto al interior del centro educacional como en su comunidad territorial, focalizándose en cómo trabajan los jardines infantiles con énfasis comunitario, lo cual permite proyectar una línea de investigación desde la psicología comunitaria en esta temática y contexto.

Lo anterior también permite dar a conocer a los jardines infantiles con énfasis comunitario como espacios educativos y mediadores en la comunidad, por tanto, que pueden aportar a que el Estado los pueda visibilizar como lugares que entregan educación por un lado, pero también como “instituciones de proximidad comunitaria” por otro; pudiendo transformarse en entes claves al momento de querer generar estrategias de participación activa de las comunidades de pertenencia de los niños.

Por tanto este estudio de caso se focalizó en un jardín infantil vía transferencia de fondo, subvencionado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI); en este marco al ser vía transferencia, las instituciones responsables cuentan con su propio sello, que en este caso se trabajó con la Fundación Cristo Joven, la cual cuenta con un foco comunitario, que también se ve expresado en su trabajo que realiza en el área de la primera infancia. En este contexto, a través del presente se buscó mostrar el trabajo que pueden realizar los jardines infantiles con énfasis comunitario en cuanto a la protección de los derechos en la primera infancia, por medio de las prácticas que generan cuando deben abordar situaciones en que los niños y niñas se vean expuestos a conductas de malos tratos, tanto por sus padres y/o cuidadores. Esto dado que, los jardines infantiles están llamados a ser espacios protectores, que entregan cuidados básicos a sus niños/as, y donde la comunidad tiene un rol relevante en su validación y accionar. Ya que, como señala Barudy y Dantagnan (2005), cuando todos los actores adultos que están alrededor del niño o niña trabajan de manera

colaborativa, hay mayores posibilidades de generar acciones protectoras y oportunas para ellos.

En el análisis de las prácticas que encontraron en el jardín infantil, se consideró el enfoque comunitario, donde se focalizaron tres componentes, tales como: los *Recursos Comunitarios*, los cuales se entenderán desde el encuadre positivo-negativo (Martínez, 2006) que dan cuenta de la perspectiva desde la cual se visualiza los recursos que se encuentran en la comunidad, en este sentido es poder considerar las capacidades de las familias y sus comunidades de pertenencia para organizarse ante el cuidado y la protección de sus niños/as, donde se espera que las instituciones contribuyan a la organización de un sistema comunitario de cuidados, favoreciendo las acciones comunitarias y familiares por sobre las institucionales. El segundo elemento fue el *Territorio*; al considerarlo se apostó a la generación de prácticas que fueran pertinentes a la realidad geográfica y social de la comunidad en que estaba presente el jardín infantil. El tercer elemento fue la *Red Social*; entendida de acuerdo con Martínez (2006) como “un sistema de vínculos entre nodos orientado hacia el intercambio de apoyo social” (p.64), en las cuales se encuentran tanto las redes institucionales y comunitarias, este elemento permite poder advertir los vínculos que se establecen entre las redes que están presentes en la comunidad territorial para la protección de derechos a la primera infancia.

Finalmente, el estudio da a conocer como el jardín infantil puede ser validado dentro de la comunidad territorial, en cuanto a su rol en la protección de los derechos de sus niños, en cuanto a sus cuidados y educación, mostrando un rol activo en pos de la infancia. En este sentido, se busca que este tipo de jardín infantil permita evidenciar la participación de la comunidad territorial y educativa en el desarrollo infantil temprano, espacio en que se busca integrar la “dimensión pedagógica con el desarrollo social de las comunidades [...] donde se indaga la pertinencia de poder dar respuesta a las necesidades de la misma comunidad” (Romero S. y Salinas L., 2005, p.5).

2. Antecedentes

2.1 Antecedentes Contextuales

La presente investigación se llevó a cabo en un Jardín Infantil vía transferencia de fondo (VTF) que pertenece a la Fundación Cristo Joven¹.

Los orígenes de esta Fundación se remontan a principios de la década de los '70 y se relacionan directamente con la conformación urbana de la Población Lo Hermida, en la actual comuna de Peñalolén, Región Metropolitana de Santiago de Chile. Esta población se conformó mediante una toma de terreno que se realizó el 8 de agosto de 1970 por grupos de pobladores sin casa organizados en un conjunto de comités bajo la conducción de dirigentes de partidos políticos de izquierda. Una de las principales características de las tomas de terreno era la solución mancomunada y solidaria de las necesidades cotidianas de los habitantes que la componían, en este contexto las necesidades se centraban en la alimentación, salud, cuidado infantil, autoprotección, entre otras, las cuales eran cubiertas a través del trabajo organizado de hombres y mujeres. En este contexto surge la necesidad de generar estrategias de cuidado infantil para que las madres pudiesen realizar labores remuneradas fuera del hogar, de esta manera es que surgen espacios comunitarios de cuidado a la primera infancia que luego se convertirían en Jardines Infantiles.

El trabajo realizado en estos jardines infantiles fue llevado a cabo en su mayoría por las mismas pobladoras del sector, las que con un sentido de solidaridad y centradas en la experiencia y aprendizaje popular cuidaban y formaban a los hijos e hijas de los pobladores. A fines de los años '70 se realizan los primeros esfuerzos por mejorar los servicios comunitarios que prestaba Cristo Joven, lo cual dio paso a que, en cuanto al cuidado infantil se incorporaran las primeras técnico auxiliares de párvulo profesionales, comenzando a centrarse el trabajo en la relación pedagógica con la primera infancia.

Para poder acceder a mayores apoyos económicos fue necesario que adquirieran la personalidad jurídica, la cual fue entregada el 23 de enero de 1995 por el Ministerio de Justicia, llamándose Corporación Educacional y de Beneficencia Cristo Joven, la cual

¹ Los antecedentes de la Fundación Cristo Joven fueron extraídos de su página web www.cristojoven.cl

continuaría con el legado de trabajo para el desarrollo social de la comunidad de Lo Hermida.

La nueva configuración jurídica permitió a Cristo Joven buscar nuevas formas de financiamiento estatal, transformándose en un organismo colaborador del Estado a través de convenios con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y el Servicio Nacional de Menores (SENAME). En ese contexto se logró una alianza con la Municipalidad de Peñalolén y Organizaciones Sociales del sector, lo que permitió inicialmente la expansión de los servicios en primera infancia, al abrirse dos nuevos jardines infantiles en la comuna, uno en el sector de Las Parcelas y un Jardín Intercultural en el sector de la Faena, el más grande en su tipo a nivel Metropolitano. En este mismo marco el año 2011 se logró una alianza con la Ilustre Municipalidad de La Cisterna, lo que permite la apertura de tres nuevos jardines infantiles a través de la vía transferencia de fondo (VTF) de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Esto permitió poder llevar la experiencia comunitaria en educación en primera infancia fuera de la comuna de Peñalolén.

Desde ese año la Institución ha estado generando un proceso de aprendizaje institucional que se ha centrado en la reflexión sobre la necesidad de continuar con la expansión de la cobertura de sus servicios, pero velando porque se mantenga su *espíritu institucional*, ligado al trabajo comunitario. Por tanto esto ha conllevado al desarrollo de un Modelo de Gestión propio que asegure la mantención del espíritu institucional, respetando su historicidad, centrado en las necesidades y derechos de las familias, hombres, mujeres, niños y niñas más vulnerables.

En este contexto es que funcionan todos sus jardines infantiles con énfasis comunitario, donde su eje central son los Derechos Humanos y sus elementos constitutivos corresponden al buen trato, la inclusión e interculturalidad. Dentro de éstos se encuentra el *Jardín Infantil “Aitue” en la Comuna de la Cisterna*, en el cual se realizó este estudio, éste atiende actualmente a 40 lactantes, conformado por un equipo pedagógico de tres educadoras y 6 técnicos en párvulos. Este jardín lleva 4 años funcionando y fue creado dado la necesidad que existía en la comuna de contar con centros de atención de pre-escolares, así también de poder acercar a las instituciones a la comuna, ya que, en la línea

proteccional, existe también una baja red de apoyo, lo que ha conllevado a tener que potenciar el trabajo comunitario.

2.2 Antecedentes teóricos

Este apartado abarca tres aspectos, el primero es la *protección de derechos y el maltrato infantil*, éstos corresponden al objeto de estudio de esta investigación, ya que, se busca conocer las prácticas para abordar esta temática y que están presentes en la comunidad educativa del jardín infantil, luego está el *enfoque comunitario*, que es desde donde se mirará y analizarán las estrategias, y finalmente están los *Jardines Infantiles*, que es el sujeto donde se realizará la investigación, y para lo cual es necesario conocer sus características para poder comprender el objeto de estudio desde su contexto.

2.2.1 Protección de Derechos y Maltrato Infantil

a) Enfoque de derechos

Cuando entra en vigor la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) en el año 1990, Pautassi y Royo (2012) señalan que trae consigo un cambio de paradigma, pasando desde un corte “tutelar” o “asistencialista” que consideraba a los niños y niñas como un objeto que merecía protección, a un nuevo paradigma que los reconoce como legítimos titulares —sujetos de derecho— lo que ha conllevado la demanda de numerosas obligaciones para los Estados.

La Convención ha visibilizado “la necesidad de garantizar protecciones jurídicas y derechos específicos para la infancia, y dejando en claro que cada niño o niña no es propiedad de los padres ni del Estado, ni un simple objeto de preocupación” (Pautassi y Royo, 2012, p.21).

En este contexto es que se busca colocar el foco en el cumplimiento de los derechos de la infancia, tales como el respeto de la dignidad, la vida, la supervivencia, el bienestar, la salud, el desarrollo, la participación y la no discriminación del niño, por tanto como portador de los mismos, los niños y niñas deben ser el objetivo primordial de las políticas de protección en los Estados partes, asimismo; la comunidad, las familias y las

instituciones, comparten la responsabilidad de proteger y promover los derechos de los niños y niñas

En esta misma línea Rodríguez (2010) plantea como elementos principales del enfoque de derechos, la conceptualización del niño/a como Sujeto de derecho, es decir entender sus necesidades como derechos y que dejen de ser entendidas como carencias, pasando a constituirse como derechos exigibles y ejercibles, reconocer la participación de la infancia, que se transformen en niños y niñas protagonistas. Para lo cual deben tener como principio regulador, el interés superior del niño, que es la norma fundamental, establecida en la Convención que guía y rige tanto el ordenamiento jurídico, como las políticas públicas, que permite dar una protección efectiva de los derechos del niño/a.

Por ende este enfoque pone el énfasis en las capacidades y recursos del niño/a y su entorno, tales como: la familia, la escuela o jardín infantil, la comunidad, las instituciones, y los sistemas religiosos y culturales.

En este contexto, Cortés (2000) señala que cuando se habla de *protección* en el marco de la Convención, se está haciendo alusión a que se deben proteger todos los derechos que salen en ella, y cuando se alude el principio del Interés superior del Niño, es la satisfacción de los mismos. Por tanto, la protección debe reconocer y potenciar los derechos de toda la infancia. La promoción y el respeto de los derechos de los niños y niñas en general, se trata de una protección general y permanente, la cual se expresa a través de políticas públicas y en una institucionalidad adecuada que permita la efectuación de esos derechos.

Dado que el grupo etario que asiste a los jardines infantiles corresponde a la Primera infancia, es necesario poder realizar algunas precisiones respecto a la protección de sus derechos, esto en el marco de lo que el mismo Comité de los Derechos del Niño (2005), ha manifestado a través de la “Observación general N° 7”.

Para los niños pequeños es clave que se respeten las funciones parentales, el artículo 18 de la Convención enfatiza que los padres o representantes legales tienen la responsabilidad primordial de promover el desarrollo y el bienestar del niño/a, para lo cual los Estados Partes deberán respetar la supremacía de padres y madres, esto conlleva la obligación de no separar los niños/as de sus padres, a menos que ello vaya en el interés superior del niño. Los niños/as pequeños son especialmente vulnerables a que puedan presentar

consecuencias adversas ante las separaciones debido a su dependencia física y vinculación emocional con sus padres o tutores (Comité de los Derechos del niño, 2005); asimismo, son menos capaces de comprender las circunstancias de cualquier separación. A través de políticas integrales en favor de la primera infancia que incluyan; salud, cuidado y educación, es una de las mejores estrategias bajo la cual se puede prestar apoyo a los padres.

Sumado a lo anterior en el Informe anual sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina (IPE-UNESCO-OIE, 2009), se enfatiza como una de sus principales conclusiones, las evidentes desigualdades con que nacen y viven en sus primeros años los niños y niñas de América Latina, siendo uno de los principales factores, las diferencias que existen entre las familias para acceder a los recursos y apoyos que les permitan entregar condiciones de bienestar a sus hijos e hijas, así también recalca que las capacidades que permiten a los niños y niñas poder desarrollarse, deben ser promovidas por las familias, comunidades y los entornos sociales que condicionan la forma de inserción de éstos en la sociedad. En este contexto, este informe plantea que es clave que el Estado Parte ofrezca más apoyo a las familias, en forma de servicios de apoyo psicológico y orientación para la crianza de los hijos y prestaciones financieras, de este modo se puede velar porque los niños/as se desarrollen desde sus primeros años en conjunto a su familia y comunidad.

b) Maltrato Infantil y factores de protección y riesgo

La protección de derechos se refiere a “situaciones concretas de vulneración o amenaza de derechos, situaciones relativamente estandarizadas” (Cortes, 2000, p.56), que ameritan la generación de acciones de protección especial, las cuales han sido definidas como las intervenciones dirigidas a proteger los derechos frente a amenazas o violaciones actuales, provenientes de acción u omisión de sus padres u otros adultos.

Este punto hace alusión a las situaciones de *maltrato infantil* que son “todo acto activo o de omisión cometido por individuos, instituciones o por la sociedad en general, y toda situación provocada por éstos, privando a los niños de cuidados, de sus derechos y libertades, impidiendo su pleno desarrollo” (Barudy, 1999, p.72). También se puede entender el maltrato como “todos aquellos actos de violencia física, sexual o emocional, sea

en el grupo familiar o en el entorno social, que se comenten en contra de niños, niñas y adolescentes, de manera habitual u ocasional” (Ministerio de Educación, 2013, p.5).

En el caso específico de las situaciones de maltrato, se debe tener presente que en el marco del interés superior del niño, no sólo la protección hace alusión a las medidas judiciales, sino más bien, “las medidas de protección deberían comprender procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales que proporcionen asistencia al niño y a quienes cuiden de él” (Cortés, 2000, p.58), y que además involucren de manera activa a la comunidad y sociedad civil que rodea al niño.

En esta misma línea cobran relevancia los factores de protección y de riesgo que se pueden encontrar tanto en el ámbito individual, familiar y comunitario para poder generar las acciones más pertinentes de protección a favor del niño (Pinheiro, 2011).

Tabla 1

Factores de riesgo y protectores en el maltrato infantil

Factores de riesgo	Factores protectores
<ul style="list-style-type: none"> - Edad del niño o niña: A menor edad mayor riesgo. - Sexo: mayor riesgo en las niñas. - Niños/as con necesidades educativas especiales - Familias con dificultades socioeconómicas/pobreza/cesantía - Estrés y/o asilamiento social. - Separación de los progenitores. - Exposición a la violencia entre la pareja en el hogar. - Ausencia o disminución de marco jurídico para la protección de los niños y niñas. - Actitudes patriarcales en la familia - Modelo autoritario de crianza 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayores niveles de cuidado paterno en la niñez. - Ausencia de contexto ligado al abuso de sustancias o actividades criminales. - Menores niveles de estrés. - Mayor relación entre progenitor y niño/a - Comunidades cohesionadas socialmente y con redes.

La tabla da cuenta de los principales factores que el autor Pinheiro (2011) identifica.

c) Acciones preventivas y de protección ante maltrato infantil

Para poder dar enfrentamiento a la problemática del maltrato infantil, es necesario que se puedan implementar acciones desde el ámbito preventivo y proteccional, para lo cual se

requiere comprender que implica estas acciones, en especial en el contexto de un trabajo comunitario.

Domínguez (2001) señala que el concepto de prevención se ha ido incorporando como una de las características fundamentales de la intervención social y comunitaria, buscando apuntar a trabajar desde la intervención temprana en la misma comunidad. En esta misma línea Casas (1998) indica "la noción de prevención está relacionada con realidades conocidas, sobre las que se sabe o se tiene la experiencia acerca de sus efectos valorados negativamente; con la probabilidad de su aparición; y con su no deseabilidad social" (p.135). En este caso particular, es acerca del maltrato infantil, el cual, como ya se conoce, tiene un impacto negativo en los niños y niñas, por lo cual estas acciones buscan que estos últimos no sufran las consecuencias que el fenómeno conlleva.

Existen distintos niveles de prevención, Casas (1998) entrega una propuesta de niveles basados en el modelo de Caplan.

- Prevención primaria

Ésta conlleva la disminución de la incidencia de una enfermedad, y se focaliza en reducir el riesgo de toda la población. En este caso particular, se busca reducir la incidencia del maltrato infantil, si bien en la población objetivo donde se implementa, puede que no exista la problemática, está la posibilidad de que uno de los integrantes pueda estar en riesgo, en el caso de este fenómeno la probabilidad es mayor, dado que 3 de cada 4 niños o niñas – según la UNICEF (2012) - ha sufrido algún tipo de maltrato físico o psicológico.

Desde el ámbito comunitario, es relevante señalar que las acciones se deben caracterizar por: “ser interdisciplinaria, ser proactiva, interconectar los diferentes aspectos de la vida de las personas (orientación bio-psico-social), utilizar técnicas educativas y sociales, orientarse a dotar a las personas de recursos ambientales y personales para que afronten sus problemas ellas mismas, y promover contextos sociales justos” (Fernández - Ríos, 1994 citado en Domínguez 2001), asimismo se destacan por ser intervenciones proactivas, que buscan fomentar el desarrollo social y humano, actuando como una garantía del cumplimiento de los derechos básicos de ciudadanía, Ferrero (2012), enfatiza que se generan escenarios positivos y constructivos y la creación de marcos e itinerarios de oportunidades.

- Prevención secundaria

Este tipo de prevención busca reducir los efectos de la problemática social, en este caso del maltrato infantil, disminuyendo su prevalencia y focalizándose principalmente en la detección precoz, por ende su foco es poder identificar los indicadores de maltrato infantil de manera oportuna, de modo de interrumpir la vulneración o su cronificación. Su objetivo “es ofrecer una respuesta rápida para evitar que el problema se intensifique y se vuelva crónico” (Ferrero, 2012, p.36).

Éstas, a diferencia de las anteriores, se caracterizan por ser intervenciones reactivas, ya que se activan al aparecer algunas de las manifestaciones de la problemática social, en este caso como puede ser la señal de un maltrato en un niño.

De este modo, cuando la problemática del maltrato infantil, ya se encuentra detectada y existen consecuencias, se debe activar acciones de protección ligadas a la interrupción de la vulneración de la derechos, las cuales se pueden encontrar ligadas a acciones judiciales como también desde el ámbito de la protección especial, como es el ingreso a programas de apoyo especializados, tales como, los que pertenecen a la red de colaboradores del SENAME. Este nivel de prevención, se relaciona con las acciones de protección que se puedan implementar.

- *Prevención terciaria*

Este tipo de prevención desde el ámbito social, se ha asimilado al seguimiento posterior a la intervención (Domínguez, 2001), lo cual es relevante para monitorear una correcta evaluación a medio y largo plazo de las consecuencias del trabajo preventivo.

En esta línea se puede señalar que, las acciones preventivas y el contar con ámbitos de intervención en estos niveles, permite promover acciones que apunten al abordaje de la problemática a largo plazo, apostando a la permanencia de los resultados, Sánchez Vidal (2007) indica que “la prevención no excluye el desarrollo humano sino que es un presupuesto para él” (p.367).

d) *Protección de derechos y comunidad*

Los centros educativos como entes formadores, junto con la familia y el Estado, están encargados de guiar las experiencias de los sujetos, y garantizar su desarrollo deseable e integral. En este sentido, se puede señalar que la disminución de los apoyos sociales en el

propio ámbito familiar, como en las comunidades que se han desarrollado en estas sociedades modernas, han conllevado que varias familias “se encuentren inseguras y desorientadas en cuanto a pautas de crianza adecuadas y modelos educativos coherentes y que, en consecuencia, acaben «delegando» la educación de sus hijas e hijos en los profesionales de la educación” (Mir Pozo, Batle & Hernández, 2009, p.48).

En esta misma línea Arévalo, Rojas & Osorio (2014), señalan que la institución educativa ha de ser la encargada de encauzar una parte de su acción a la detección de toda forma de violencia contra los niños, ya que esto apoyaría, por un lado, a que éstas cuenten con la información necesaria y así puedan implementar las medidas pertinentes para la atención y protección de los niños y, por otro, que se diseñen y apliquen estrategias de prevención, para garantizar en el largo plazo la protección de los niños y el ejercicio de sus derechos.

En este marco, se ve la necesidad de ampliar y fortalecer la oferta de servicios promotores de los derechos de la infancia, en particular en los territorios locales, para asistir de manera oportuna a las familias y ayudarlas a salir de las situaciones críticas en que están insertas, y a la vez aumentar la red de organizaciones de promoción y protección de los derechos de las niñas y los niños. En este mismo sentido, Tironi, Valenzuela y Scully (2006) señalan la relevancia de la integración de la comunidad en las acciones de la política y la generación de estrategias adecuadas a los territorios; relevándose el hecho de hacerlo desde modelos ecológicos. Desde esta mirada no sólo consideran al niño y sus cuidadores, sino que se orientan también a ver los recursos que proporciona el entorno para el fortalecimiento de la interacción entre los niños/as, su familia y la comunidad, generando mecanismos de protección frente al maltrato o abuso infantil. En esta misma línea los autores Daro y Dodge (2009) señalan que los recursos de la comunidad pueden ser un alivio temporal para los padres en cuanto a su responsabilidad parental, y a la vez los servicios profesionales de la comunidad pueden ayudar a mejorar la salud mental y la capacidad de los padres para asumir el papel de la crianza de los hijos.

Dentro de este sistema de protección comunitario, también se deberían encontrar los centros educativos, ya que, en gran parte de los países los niños/as pasan más tiempo bajo el cuidado de estos adultos, que en ningún otro sitio, además de sus casas. Las escuelas y jardines infantiles desempeñan una importante función en la protección de los niños/as

contra el maltrato infantil. Los adultos que trabajan en ellos y a la vez los que los supervisan, tienen el deber de proporcionar un ambiente de seguridad para los niños/as e impulsar su dignidad y su desarrollo. La comunidad es una fuente de protección y solidaridad para éstos, pero también puede ser un lugar de violencia, por tanto es clave la colaboración que se dé entre la comunidad educativa y la comunidad territorial en que está inmersa la escuela o jardín infantil, siendo además necesario que otros actores sociales e instituciones establezcan redes de cooperación y colaboración para dar una respuesta real a los niños y niñas (Ferrada, 2008).

e) Ecosistema Social: el involucramiento de las familias y las comunidades en la protección de derechos.

El concepto de Ecosistema social, es usado por Barudy y Dantagnan (2005) cuando dan cuenta de su trabajo en el abordaje del maltrato infantil, y a la vez en la generación de su modelo de buen trato. Estos autores señalan que, las historias de los niños y niñas proporcionan suficiente información para afirmar que, sus potencialidades de desarrollo se truncaron justamente debido a los entornos desfavorables donde nacieron, por tanto en este sentido cobran relevancia las familias, pero también las comunidades en que están insertos los niños y niñas. En esta línea, Daro y Dodge (2009) reconocen que, cada vez más las fuerzas ambientales pueden abrumar a los padres, pero que las comunidades pueden apoyar a éstos en su papel y superar esta situación.

Por tanto, desde la otra mirada se puede ver que, los buenos tratos surgen entre la cooperación grupal en la familia y la comunidad, esta colaboración y cohesión social evita los sufrimientos. El ecosistema social comprende una serie de niveles dentro de un sistema, en el caso del nivel exosistema o colectividad (comunidad, instituciones), cuando se puede contar con la presencia de adultos significativos en él, que podrían pertenecer al jardín infantil, la escuela y las organizaciones de la comunidad, influyen positivamente en el desarrollo de los niños y niñas, asimismo cuando sus padres están incapacitados o les falta disponibilidad, estos adultos pueden llegar a transformarse en “tutores de resiliencia”- según Cyrulnik (2007) - para el apoyo afectivo e instrumental que aportan a los niños/as. También pueden cumplir el papel de apoyo social en el control del estrés y en la elaboración del sufrimiento en la población infantil. Arón et al (2002) enfatiza que, los

centros educativos son un soporte para los niños/as expuestos a sucesos traumáticos o a un ambiente de riesgo, e incluso el medio escolar puede llegar a ser la segunda fuente de cuidados, buenos tratos y seguridad después del hogar.

Mir Pozo, Batle & Hernández (2009) han señalado que, la educación infantil es relevante para superar los problemas que presenta la población de riesgo, es decir, aquellas personas que por sus condiciones de vida pueden llegar a presentar problemáticas graves. Asimismo Ferrer y Riera (citada en Mir Pozo, Batle & Hernández 2009) señala que “los resultados obtenidos en los estudios que tratan sobre las dificultades socioculturales de las familias y sus efectos en el proceso evolutivo de los niños ponen en evidencia que el nivel escolar infantil es el más adecuado para las funciones compensatorias de la educación” (p.55).

2.2.2 *Enfoque Comunitario*

a) Definición y características

En el contexto de este estudio se trabajó con el concepto de *enfoque comunitario* que plantea Martínez (2006), entendiéndose como “un modelo metodológico”, ya que fue la herramienta a través de la cual se analizó los elementos comunitarios que se encontraron presentes en las prácticas para el abordaje del maltrato infantil que el jardín infantil señaló.

Dentro del enfoque comunitario es relevante hablar de *Comunidad*, la cual puede contar con distintas definiciones dentro de la psicología comunitaria, es así que Hillery (1959 citada en Sánchez, 1996) analizó 94 definiciones, encontrando tres elementos comunes entre ellas: una localidad compartida, relaciones y lazos comunes e interacción social.

En esta misma línea Sánchez Vidal (1996) define a la comunidad como “un sistema o grupo social de raíz local, diferenciable en el seno de la sociedad de que es parte en base a características e intereses compartidos por sus miembros y subsistemas que incluyen: localidad geográfica (*vecindad*), interdependencia e interacción psicosocial estable y sentido de pertenencia a la comunidad e identificación con sus símbolos e instituciones” (p.84). Ésta es la definición bajo la cual se entendió el concepto de *Comunidad* dentro de la investigación.

Desde el enfoque comunitario se postula que “existen dos mundos, sustancialmente interpenetrados, pero con dos lógicas diversas: el mundo institucional y el mundo comunitario” (Martínez, 2006, p.19). Martínez (2006) señala que éstos se caracterizan por:

- El ámbito en que actúa el mundo comunitario es la vida cotidiana, en su contexto natural, la cual se desarrolla en los contextos situacionales del mundo de la vida; este mundo comunitario tiene reglas de producción y reproducción que le son propias.
- En el discurso tradicional, la institución es concebida como la depositaria del saber científico y técnico, a partir del cual proporciona y distribuye servicios especializados a las personas y comunidades en una amplia gama de ámbitos críticos de su inclusión social. Esta relación de “experto/institución vs no experto/comunidad”, da lugar en la práctica a una relación donde el poder está mayoritariamente concentrado en las instituciones.
- Lo institucional está dominado por “la lógica de lo racional, lo planificado, lo distributivo, lo instrumental” (Martínez, 2006, p.19). Así también es objetivante, homogeneizante, autorreferente, cientifizante; donde opera con el paradigma de la simplicidad y con el principio de control.
- Lo comunitario es el mundo de los sistemas humanos naturales; lo institucional es el mundo de los sistemas artificiales.
- Lo comunitario es siempre local, intersubjetivo, complejo, abierto a la incertidumbre, situacional.
- La comunidad es autónoma, se acopla estructuralmente a lo institucional, pero no se somete mecánicamente a su lógica.
- La principal estructura comunitaria es la familia en todas sus expresiones.
- La comunidad tiene capacidades y competencias que le permiten abordar y resolver con eficacia tareas preventivas, promocionales y reparatorias asociadas a la existencia social de sus miembros, este aporte comunitario generalmente es desconocido por lo institucional.
- Toda intervención desde lo institucional impacta en lo comunitario, si lo institucional desconoce lo comunitario, no lo conoce o no lo quiere conocer, todas sus iniciativas pueden tener un impacto negativo sobre ella.

- Las iniciativas institucionales al mismo tiempo que resuelven problemas, generan riesgos, y estos riesgos los experimenta sobre todo la comunidad. Las políticas públicas tradicionales tienden a alterar el funcionamiento comunitario, muchas veces lo descalifican, otras veces lo destruyen.
- En la vida social la comunidad resuelve muchos más problemas que lo institucional, en todos los planos: salud, crianza, socialización, educación, vivienda, entretención, apoyo, calidad de vida, seguridad, etc. La comunidad tiene *recursos comunitarios* que se traducen en capacidades y competencias que le permiten abordar y resolver con eficacia tareas preventivas, promocionales y reparatorias asociadas a la existencia social de sus miembros, este aporte comunitario generalmente es desconocido por lo institucional.
- En el caso específico de los/as niños/as en situación de vulnerabilidad la comunidad les proporciona (Martínez, s.f):
 - ✓ Vínculo con los demás y las cosas en un campo espacio temporal concreto, histórico, situado, de lugares, contextos y situaciones.
 - ✓ Un campo práctico de convivencia con los demás, donde vivencia y experimenta lo común, donde participa en una comunidad, un campo concreto de rutinas, de usos y costumbres, saberes y valores.
 - ✓ Pertenencia, identidad, protección, seguridad, afecto, estima, valoración, reconocimiento, apoyo, compenetración personal.
 - ✓ Esquemas intencionales fijadores de sentido de sus actuaciones.
 - ✓ Sistemas de posibilidades para sus procesos de personalización y autoconfiguración

La institución y la comunidad poseen lógicas distintas de estructura y funcionamiento (Martínez, 2006):

- 1) Ambas lógicas no son incompatibles, pueden articularse e incluso complementarse en el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de políticas, programas y proyectos de intervención social.
- 2) Esta articulación, para ser eficaz y pertinente, implica de parte de la institución de una aproximación estratégica a la lógica de funcionamiento de las comunidades. La institución debe incrementar su capacidad inclusiva.

- 3) La institucionalidad, especialmente la local, debe operar un cambio epistemológico que se exprese posteriormente en sus proyectos de acción: por un lado, debe aprender a ver y reconocer la existencia de un sistema comunitario vivo y operante, autónomo, con capacidades preventivas y promocionales, conectado territorialmente y con suficiente poder como para decidir sobre la suerte de políticas sociales, programas y proyectos. Por otro lado, debe incorporar a este sistema comunitario como un interlocutor válido en el diseño e implementación de programas y proyectos.
- 4) En esta articulación la institucionalidad del SCA necesita admitir que está tratando con sujetos de discurso y acción que poseen capacidades, conocimientos y un saber práctico de alta validez ecológica, derivados de sus propias experiencias, pero también recibidos desde las comunidades a las que pertenecen, que poseen la suficiente autonomía para decidir sobre sus proyectos de vida; que no actúan como individuos aislados, sino como personas insertas orgánicamente en sistemas sociales ‘naturales’ (como la familia, las redes sociales, las comunidades, etc.) con los que se identifican y desarrollan sentidos psicológicos de pertenencia.
- 5) Tomando en consideración estas dimensiones, las instituciones deben estimular y planificar la participación activa de los sujetos/actores en la definición de sus propios problemas, en el diseño de las estrategias de intervención, en la implementación, evaluación y sistematización de las mismas (reconociendo y validando el saber práctico y el capital social de los sujetos y las comunidades).

En este contexto –y en el marco de un plan que garantice efectivamente el derecho de los niños(as) a vivir en familia y comunidad- el realizar trabajo con la familia y la comunidad implica entre otros aspectos para los equipos profesionales que trabajan en infancia, aproximarse a la lógica comunitaria, a la lógica del mundo de la vida que es muy diferente de la lógica institucional. Hay que admitir entonces, la existencia de ambas lógicas y la promoción de lograr una mejor articulación entre ellas. Desde una perspectiva inclusiva garantizar los derechos de los niños(as) no es solamente un asunto institucional, es fundamentalmente un asunto comunitario.

b) Territorio/Territorialidad

En el contexto de lo comunitario, el territorio también es un elemento relevante a considerar, ya que, es el espacio en que se encuentra la comunidad. Para el caso de esta investigación se considerará el concepto de territorio y el de territorialidad, de manera diferenciada, esto desde el autor con el que se trabajará.

Antes de señalar las definiciones de estos conceptos, Dematteis y Governa (2005) señalan que la interacción entre los agentes y lugares (entre actores y territorio) se construye mutuamente en un proceso complejo en el que se entrelazan diversas concepciones de territorio, según la clasificación de Bourdín (1994 citado en Dematteis y Governa, 2005): se encuentra “una concepción de tipo administrativo (el territorio como “espacio de las competencias”), [hay también] una concepción unida a la pertenencia natural dada a los lugares (el territorio como patrimonio o herencia del pasado) y, finalmente, una concepción “constructivista” del territorio, visto como “construcción social” que crea la identidad local en función y en relación a la acción colectiva de los agentes (el territorio-proyecto)” (p.39).

Ahora para el geógrafo Claude Raffestin, que será el autor con el que se trabajó (citado en Dematteis y Governa, 2005) señala que el *territorio* se genera a partir del espacio, es el resultado de una acción guiada por un actor sintagmático a cualquier nivel. Donde el actor “territorializa” el espacio, por tanto, es el espacio geográfico que el actor se apropia, para que se considere como territorio. En tanto la *territorialidad* sería el “conjunto de relaciones que nacen en un sistema tridimensional sociedad-espacio-tiempo con el propósito de alcanzar la mayor autonomía posible compatible con los recursos del sistema” (Raffestin citado en Dematteis y Governa, 2005, p. 164). En este caso, la territorialidad no es, por tanto, el resultado del comportamiento humano sobre el territorio, sino que es el proceso de “construcción” de tal comportamiento, es más bien el conjunto de prácticas y conocimientos que los individuos han mantenido en el territorio.

Por tanto, en el contexto de este estudio, por un lado, se consideró el territorio como el espacio geográfico de la comunidad educativa, y por otro, están las relaciones y conocimientos que se han establecido entre ella y con la comunidad en el territorio, ligados a la protección de derechos.

c) Red Social

Dentro de lo comunitario, el trabajo colaborativo con y entre la comunidad, es un elemento relevante, el cual se puede expresar a través del trabajo en redes, en específico con las redes sociales que se puedan establecer. Martínez (2006) señala que el modelo de red se puede entender como un sistema de vínculos entre distintos nodos, que buscan lograr un intercambio de apoyo social. Dentro de este modelo se pueden identificar cinco componentes básicos:

- El primero son los nodos, elementos que se relacionan, ya sean sujetos, grupos u organizaciones.
- El segundo es que se establecen vínculos o relaciones entre los nodos.
- El tercero es el sistema de vínculos, es decir, de qué forma se establecen las relaciones entre los distintos nodos.
- El cuarto componente corresponde al intercambio que se da entre los nodos de la red, ya sea un intercambio afectivo/emocional, material, financiero, social, u otro tipo.
- El quinto es el apoyo social, que constituye el resultado de las relaciones que se generan al interior de la red.

La noción de red tiene dos características centrales:

- Se trata de un sistema abierto, esto es, admite el ingreso, egreso y la posibilidad de cambios de funciones de las individualidades que lo componen.
- Multicentralidad: Apela a la reciprocidad, a la interacción a la diversidad de perspectivas.

Dentro de la red se encuentran actores que pertenecen y representan a organizaciones o instituciones, los actores son personas significativas en el sistema social al que pertenecen, ya sea, una organización institucional o comunitaria. Dentro de la red social se dan tres tipos de articulaciones: una articulación intracomunitaria, se vinculan nodos que se dan en el ámbito comunitario, en el espacio de la vida; una articulación intrainstitucional, es decir, que se vinculan entre sí las instituciones que se encuentran en un territorio; y una articulación entre ambas.

Las *Redes sociales abiertas*, se pueden entender como un sistema de comunicación, de apoyo y de participación social, que están constituidas por redes locales tanto institucionales como comunitarias. Asimismo se puede dar que, dentro del ecosistema comunitario se encuentren redes de tipo naturales (comunitarias) y redes artificiales (institucionales) (Martínez, 2006).

En el marco de los jardines infantiles, la práctica de red se entiende como todas las coordinaciones que ponen en marcha las organizaciones comunitarias e institucionales, con el objetivo de mejorar el proceso educativo de los niños y niñas a su cargo (Martínez 2007). Dentro del ámbito educativo, Dabas (1993) distingue *la red interna* en la que se despliega cada organización y sus unidades componentes (dirección, secretaría, espacio de usos múltiples) y *las redes externas* a la misma. A través del trabajo de fortalecimiento de la red interna, permite abrir las puertas hacia el exterior, cuando esto se logra es entonces cuando los integrantes de las organizaciones educativas comprenden la necesidad de conectarse con los diversos sectores y colectivos del grupo social (Dabas, 1993).

En la dinámica de una comunidad, los centros educativos juegan un papel muy importante, decisivo en muchos casos. Sin embargo, cuando los mismos se aíslan o se cierran, la comunidad no dejara de seguir funcionando en su lógica y resentirá que no cuente con este actor. Argumedo (1994) señala que dependiendo de la problemática a estudiar se debe considerar la diversidad de las lógicas institucionales que se presentan, sumándolas y potenciándolas, promoviendo así la construcción de puentes con la comunidad, generando redes o involucrándose en las ya existentes.

2.2.3 *Jardines Infantiles*

Romero y Salinas (2005) señalan que actualmente han surgido desde algunos sectores de la sociedad la necesidad de ofrecerle a los niños/as pequeños y sus familias, diversas modalidades de cuidado y educación formal e informal que se complementen con propuestas en que la comunidad, mujeres y hombres, se organizan y ofrecen una atención responsable, estimulante y cálida.

Así han aparecido algunas formas de atención, a través de las cuales la comunidad asumió un rol relevante, en relación a la atención a la primera infancia, como lo fue inicialmente

los jardines comunitarios autogestionados, cuyo foco central es la comunidad educativa como fuerza socio-pedagógica transformadora, donde se constituye el campo en que la clase trabajadora organiza de modo autónomo sus territorios. Estas prácticas en desarrollo “representan una superación de la dicotomía público-privada van más del binomio Estado-Mercado, y abren paso un nuevo lugar de producción educativo, que no es estatal, ni mercantil, sino social”. (Le monde diplomatique, Abril 2015). Cabe señalar que si bien estos jardines infantiles aún se mantienen, la profesionalización de la educación parvularia ha conllevado que actualmente predominen aquellos jardines infantiles, que funcionan a través de vías transferencias de fondo (VTF) de la JUNJI, donde esta última subvenciona a municipalidades, ONG u organismos comunitarios.

Dado lo anterior, es que actualmente se encuentran Fundaciones que comenzaron trabajando en centros comunitarios que fueron atendidos en su inicio por madres comunitarias, y que al acceder a financiamiento vía subvención estatal, se profesionalizan contratando educadoras de párvulos y técnicos; sin embargo, esto no conlleva que la esencia del trabajo comunitario desaparezca.

a) Características de su funcionamiento

Los jardines infantiles deben contar con las siguientes características para su funcionamiento (Ley 20370, 2009):

- a) Tener un sostenedor. Serán sostenedores las personas jurídicas de derecho público, tales como municipalidades y otras entidades creadas por ley, y las personas jurídicas de derecho privado cuyo objeto social único sea la educación.
- b) Contar con un proyecto educativo.
- c) Ceñirse, en los programas de estudio que apliquen, a las bases curriculares elaboradas por el Ministerio de Educación de acuerdo a lo señalado en los artículos 31 y, o 32 de esta ley.
- d) Tener y aplicar un reglamento que se ajuste a las normas mínimas nacionales sobre evaluación y promoción de los alumnos para cada uno de los niveles a que se refiere el artículo 39 de esta ley.

e) Comprometerse a cumplir los estándares nacionales de aprendizaje, de conformidad a los instrumentos que la ley establezca para tales efectos.

f) Contar con un reglamento interno que regule las relaciones entre el establecimiento y los distintos actores de la comunidad escolar, y que garantice el justo procedimiento en el caso en que se contemplen sanciones. Este reglamento no podrá contravenir la normativa vigente.

g) Tener el personal docente idóneo que sea necesario y el personal asistente de la educación suficiente que les permita cumplir con las funciones que les corresponden, atendido el nivel y modalidad de la enseñanza que impartan y la cantidad de alumnos que atiendan.

Dentro del funcionamiento de un jardín infantil se releva la importancia de que todos los establecimientos educacionales deben contar un reglamento interno.

Regule las relaciones entre el establecimiento y los distintos actores de la comunidad escolar. Dicho reglamento, en materia de convivencia escolar, deberá incorporar políticas de prevención, medidas pedagógicas, protocolos de actuación y diversas conductas que constituyan falta a la buena convivencia escolar, graduándolas de acuerdo a su menor o mayor gravedad. De igual forma, establecerá las medidas disciplinarias correspondientes a tales conductas, que podrán incluir desde una medida pedagógica hasta la cancelación de la matrícula. En todo caso, en la aplicación de dichas medidas deberá garantizarse en todo momento el justo procedimiento, el cual deberá estar establecido en el reglamento. (Ley 20536, 2011, art. N°3)

Asimismo, se releva a través de su artículo 16 (Ley 20536, 2011) que, revestirá especial gravedad cualquier tipo de violencia física o psicológica, cometida por cualquier medio en contra de un estudiante integrante de la comunidad educativa, realizada por quien detente una posición de autoridad, sea director, profesor, asistente de la educación u otro, así como también la ejercida por parte de un adulto de la comunidad educativa en contra de un estudiante.

b) Comunidad Educativa

Cuando se habla de “comunidad educativa” se hace referencia a todas las personas que componen una unidad educativa: docentes, directivos, alumnos, padres de alumnos y personal no docente. Aquí se puede visualizar que hay actores que pertenecen a ambas “comunidades”, es decir la territorial y la educativa, y otros que no. En el caso de que los padres sean miembros de la comunidad territorial, los centros educativos pueden a través de ellos, encontrar un canal privilegiado para vincularse con ella. Es importante entonces, que estos centros tenga en cuenta las necesidades sentidas como tales, ya que, las que tengan los grupos de la población con los que se trabaja, pueden no corresponder con lo que los miembros de la unidad educativa consideran como los problemas más urgentes a tratar. Algunos sectores de la comunidad demandan cosas que aparentemente no contribuirían a aliviar sus dificultades (Argumedo, 1994).

Todo centro educativo está inserto en una comunidad que presenta ciertas particularidades relacionadas con necesidades y problemas específicos, con una población con determinadas características, con distintas vinculaciones entre quienes la conforman que fueron construidas a lo largo de su historia. Esta realidad hace de cada comunidad un espacio absolutamente particular y diferente de otros. Tradicionalmente, vincularse con la comunidad ha sido, para los centro educativos, “citar a los padres” de los niños o niñas. Una institución escolar que reduzca su relación con la comunidad a la convocatoria de los padres de sus alumnos está en serios problemas, ya que, se empequeñece el horizonte y por lo tanto las oportunidades.

El centro educativo ocupa un rol de suma importancia en el escenario comunitario y ya que es una de las instituciones que tiene más posibilidades para movilizar a la comunidad. Esto no implica que la escuela pierda de vista su función social propia, enseñar o que se convierta en un ente autogestionado, sino que, en consonancia con esa función social propia, pueda también atender otras necesidades que se presenten, a partir del trabajo común con otras organizaciones de los diferentes ámbitos (Argumedo, 1994).

El trabajo comunitario en el contexto del jardín infantil con énfasis comunitario, se puede entender como el trabajo orientado a la familia de los niños pre-escolares, o bien se debe

propender a llegar a todas las personas que habitan en la localidad donde se inserta el jardín infantil (Ríos, 1996).

2.3 Antecedentes empíricos

Peralta y Fujimoto (1998), señalan que el trabajo en primera infancia desde la Intervención temprana, ha conllevado a la generación de inversión social en programas de calidad de atención integral a la infancia, ya que, han demostrado en investigaciones a largo plazo, que tiene un alto retorno medido en especial en cuanto a: una menor desnutrición, un mejor control del estado de salud del niño, una mayor retención en el sistema escolar, una mayor integración social y un menor nivel de conflictos sociales. A la larga significa importantes ahorros de los recursos estatales, como se desprende de todos los estudios de costo beneficio que se han realizado en este ámbito.

Las mismas autoras señalan que la movilización social en función de los párvulos, a conllevando a prácticas democráticas que se traducen en: “comunicación activa y negociación cultural, autodirección y autogestión de la comunidad, relevancia cultural, compromiso, concertación y complementariedad entre los actores sociales, sostenibilidad y organización de las instancias creadas por la comunidades” (Peralta y Fujimoto, 1998, p.133), todas las cuales son altamente deseables en todo crecimiento y desarrollo social de los países latinoamericanos, así también se ha podido ver que, disfrutar de buenas relaciones en esta etapa del ciclo vital es un factor protector de la salud mental infantil.

En este contexto, Daro y Dodge (2009) realizaron un estudio en relación a los programa de atención a la primera infancia que se han implementado en Estados Unidos principalmente, y que su foco de trabajo es con la comunidad, donde se consideran acciones en pos de la protección sus derechos, estos mismos autores señalan que en los últimos diez años, los investigadores han explorado cómo los barrios influyen en el desarrollo infantil y apoyo a los padres. Sin embargo, aún no se ha logrado llegar a un acuerdo sobre los factores contextuales más relevantes y sobre cómo manipular estos factores para aumentar los apoyos a los padres u otros adultos en los cuidados de los niños y niñas.

Dentro de los programas que se estudiaron se encuentran:

- a) Triple P (Positive Parenting Program): este programa trabaja con dos estrategias, una está basada en los medios de comunicación y el marketing social, diseñado para educar a los residentes de la comunidad acerca de los principios de los padres positivos y ofrecer un conjunto de técnicas simples para abordar inquietudes en cuanto al cuidado infantil; y otra de trabajo directo con las familias, donde el programa busca cambiar las normas de crianza, garantizando que cuando las familias accede a los servicios formales, todos los organismos de la comunidad operan dentro de una lógica compartida en pos de éstas. En cuanto a sus efectos, se pudo observar una baja en la tasa de maltrato infantil, asimismo en las tasas de institucionalización, en comparación a otros estados de EE. UU que no implementaron el programa.
- b) Iniciativa de Fortalecimiento Familiar (Strengthening Families Initiative): está diseñado para reducir el abuso a los niños y niñas, mediante la mejora de la capacidad de cuidado a los niños/as en los centros y programas de intervención temprana que se ofrecen a las familias, acompañamiento que requieren, para evitar ingresar al sistema de bienestar infantil. Esto se realiza a través de la construcción de relaciones con las familias; en este caso particular los programas de atención y educación temprana son los llamados a poder reconocer los signos de estrés y fortalecer los factores de protección de las familias con ayuda oportuna y eficaz. Dentro de sus resultados se destaca una mayor inscripción en los programas de educación temprana de alta calidad, los cuales apoyan a los padres y permite prevenir el abuso.
- c) Iniciativa Familia Durham (Durham Family Initiative): el programa dispone de dos metas, una es mejorar el capital social y profesional de la comunidad, y por ende mejorar, la capacidad de la comunidad para proporcionar los recursos basados, en las necesidades de las familias, y la segunda es aumentar la capacidad de las familias para acceder a los recursos de la comunidad, el enfoque está centrado en la colaboración. En este contexto se crean proyectos comunitarios en la ciudad de Durham que van en pos de apoyar a las familias. Dentro de sus efectos se encuentra la baja en la tasa de maltrato infantil en la ciudad.
- d) Comunidades Fuertes (Strong Communities): Comunidades Fuertes es el único programa que pone el énfasis principal en el cambio de actitudes y en las expectativas

residenciales, respecto a la responsabilidad colectiva para la seguridad infantil y la reciprocidad mutua. Su objetivo es ayudar a los organismos de servicios públicos y locales generales, dentro de las comunidades, a entender cómo sus esfuerzos individuales y colectivos pueden abordar directamente la compleja red de interacciones que contribuyen al maltrato infantil. Comunidades Fuertes coloca un gran énfasis en la educación de todos los actores de la comunidad basándose en su mensaje, que es la responsabilidad colectiva entre todos los miembros de la comunidad para mantener a los niños seguros. El programa proporciona las conexiones para Familias Fuertes, donde se establecen vínculos por ejemplo, con un "amigo de la familia" para ayudar a los padres con hijos menores de seis a encontrar actividades familiares e infantiles apropiadas o para ayudar a los que tienen niños de cuatro o cinco años de edad, para que estén listos para la escuela, el éxito de la participación de la comunidad se refleja en la mejora de las interacciones entre padres e hijos, medido por las encuestas repetidas de padres seleccionados al azar de los niños pequeños.

- e) Las asociaciones comunitarias para proteger a los niños (Community Partnerships for Protecting Children): es una iniciativa que busca incorporar los principios de apoyo familiar en el sistema público de bienestar infantil y elevando la preocupación por la seguridad para los niños/as, entre los que trabajan en los entornos de apoyo familiar. El programa ha demostrado la capacidad para reunir recursos de servicios adicionales para las familias, los datos de las encuestas realizadas a dos directores de agencias locales y trabajadores de bienestar infantil, mostraron evidencia mínima de una mayor colaboración y no hay evidencia de la mejora de la disponibilidad del servicio de toda la comunidad o de la calidad del servicio.

En general los esfuerzos de prevención comunitaria están bien fundamentados, algunos de los modelos señalados han reducido las tasas de denuncias de malos tratos y lesiones en los niños/as pequeños, alterando las interacciones entre padres e hijos en el nivel de la comunidad, y la reducción de estrés de los padres. Cuando se centra en la construcción de comunidades, los modelos pueden movilizar voluntarios y participar diversos sectores de la comunidad como primera respuesta, de este modo ésta, con los negocios locales y grupos cívicos puede actuar en pos de la prevención del maltrato y abuso infantil.

3. Objetivos

3.1 Pregunta de Investigación

En este contexto, que surge la siguiente interrogante **¿Cuáles son las prácticas para abordar el maltrato infantil que despliega un jardín infantil en su relación con las familias y la comunidad?**

3.2 Objetivos

3.2.1 *Objetivo general*

Describir –desde la perspectiva de los actores de su comunidad educativa- las prácticas para abordar el maltrato infantil, desplegadas por un jardín infantil en su relación con las familias y la comunidad, desde el enfoque comunitario.

3.2.2 *Objetivos Específicos*

- 1) Describir los principios bases que orientan las prácticas del jardín infantil para abordar el maltrato infantil
- 2) Describir los lineamientos técnicos para el abordaje del maltrato infantil que entrega el jardín infantil a su equipo técnico y a las familias
- 3) Describir las prácticas para abordar el maltrato infantil que despliega el jardín infantil en su relación con las familias y la comunidad
- 4) Describir la articulación esperada que el jardín infantil proyecta establecer con la comunidad en relación al maltrato infantil

4. Metodología

4.1 Diseño

Este estudio se realizó bajo el *enfoque cualitativo*, entendiéndose éste como la forma de producir conocimiento que responde a la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, desde los propios actores y sus propios espacios de la vida cotidiana y la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana (Iñiguez, 1999). En consecuencia, estos procedimientos se adecuan perfectamente al buscar la comprensión de los procesos sociales, más que su predicción, logra dar cuenta de la realidad social, comprender cuál es su naturaleza, más que explicarla.

El diseño de la investigación fue un *Estudio de Caso*, para lo cual hay que tener presente que el ambiente o contexto está constituido por el mismo caso y entorno, por tanto los límites entre uno y otro, son más difíciles de establecer. Yin (2014), señala que este tipo de estudio es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto.

Los estudios de caso tienen como característica básica que abordan de *forma intensiva una unidad*, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución, la investigación es de carácter ideográfica, es decir, hay una descripción amplia y profunda del caso en sí mismo, su nota distintiva está en la comprensión de la realidad que es objeto de estudio: “el estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2010, p.11).

La autenticidad es clave en el estudio de caso (Hammersley, 2003), el objetivo es representar al caso de manera auténtica, en sus propios términos y con la autoridad que es otorgada por quienes son parte del caso.

Pérez Serrano (1994) señala que el estudio de caso conlleva una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular. Los estudios de caso son particularistas,

descriptivos y heurísticos, siendo de carácter inductivos su razonamiento, apostándose a encontrar nuevas relaciones y conceptos, más que a comprobar una hipótesis.

El realizar un estudio de caso (Rodríguez, Gil y Jiménez, 1996, p.95), permite lograr tres elementos:

- Su carácter crítico, permitirá poder ampliar el conocimiento acerca del objeto de estudio.
- Su carácter extremo o unicidad, dado que tiene un carácter específico y peculiar.
- Carácter revelador, permite observar y abalizar un fenómeno relativamente desconocido, sobre el cual se pueden desprender aporte relevadores.

Esto permitirá en el caso de esta investigación, conocer las prácticas del jardín infantil ante el maltrato infantil que los actores de su comunidad educativa visualizan, en este caso particular.

En este contexto el caso de estudio fue el jardín Infantil “Aitue” de la comuna de la Cisterna perteneciente a la Fundación Cristo Joven, fue un estudio de caso de tipo intrínseco, donde los participantes del estudio fueron definidos previamente en base al aporte que podían entregar para llegar a la mayor profundización del caso (Stake, 2010).

4.2 Participantes/Fuentes de Información:

Para este estudio la muestra estuvo compuesta por los adultos integrantes de la comunidad educativa del Jardín Infantil “Aitue”. Donde se intencionó que fueran participantes con al menos un año de permanecía en el establecimiento escolar.

En este contexto se trabajó principalmente con dos tipos de fuentes de información, es decir, se contó con **fuentes primarias**, que estuvieron compuestas por los actores que participan de la comunidad educativa del jardín infantil, donde se encuentran el equipo técnico, los apoderados del jardín infantil y representante del sostenedor. También se trabajó con **fuentes secundarias**, las cuales estuvieron conformadas por textos de carácter técnico, que provenían principalmente de la Fundación a la cual pertenecía el jardín infantil.

Tabla 2

Fuentes primarias de información

Tipo de participante	Entrevistado	Profesión u ocupación
Equipo Técnico de Jardín Infantil	Directora	Educadora de Párvulos
	Educadora de Sala Cuna Mayor	Educadora de Párvulos
	Educadora de Sala Cuna Menor	Educadora de párvulos
	Agente Educativa SC Mayor 1	Técnico en Párvulo
	Agente Educativa SC Mayor 2	Técnico en Párvulo
	Agente Educativa SC Menor 1	Técnico en Párvulo
	Agente Educativa SC Menor 2	Técnico en Párvulo
Representante Sostenedor	Agente Educativa SC Menor 3	Técnico en Párvulo
	Encargada de área de Buen trato	Psicóloga
Familia	Apoderada SC Mayor 1	Madre
	Apoderada SC Mayor 2	Madre
	Apoderado SC Menor1	Padre
	Apoderado SC menor 2	Padre

Las fuentes primarias se obtuvieron de tres tipos de participantes, pertenecientes a los actores adultos de la comunidad educativas del jardín infantil.

Tabla 3

Fuentes secundarias

Documento	Año	Autor
Modelo Curricular “Crecer Jugando” (M.M.C.J)	2012	Fundación Cristo Joven
Protocolo institucional para familias. Procedimiento ante situaciones de maltrato y abuso sexual infantil	2014	Fundación Cristo Joven
Protocolo institucional para trabajadores. Procedimiento ante situaciones de maltrato y abuso sexual infantil	2014	Fundación Cristo Joven

Las fuentes secundarias se obtuvieron de los documentos institucionales del jardín infantil entregados por la Fundación Cristo Joven.

4.3 Técnicas de producción de datos:

A través de las técnicas seleccionadas se buscó la profundización de la información, por tanto, fueron diversas. Las técnicas son:

➤ Observación participante

La expresión observación participante hace alusión a la introducción de la investigación en el escenario de estudio, funcionando éste como un instrumento de recogida de datos. Taylor y Bogdan (1987) señalan que la observación involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, en el espacio de estos últimos durante el cual se recogen los datos de modo natural y no intrusivo.

El observador participa de la situación que está observando, es decir, penetra en la experiencia de otros dentro de un grupo o institución, para el caso de este estudio la observación se dio en el contexto del aula y en los espacios de interacción con las familias. Munarriz (s.f) señala que la recogida de notas durante el proceso de introducción en el campo es sobre las conversaciones mantenidas con las personas directamente relacionadas, o con aquellas que han servido de puente para esta introducción al campo de estudio (directores, administradores, etc.), ésta acción puede ayudar a entender situaciones producidas a lo largo de la observación.

En el caso de este estudio, el uso de la observación participante se utilizó en el contexto de insertarse en el espacio del jardín infantil, a partir de la cual, se pudo visualizar a los actores claves a entrevistar en el contexto de las entrevistas semi-estructuradas y en profundidad.

➤ Análisis documental.

Al igual que la técnica anterior, el análisis documental, se utilizó como el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se buscaba abordar, en este caso las prácticas para el abordaje del maltrato infantil.

Los documentos fuentes pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales, en este caso, provinieron de la Fundación Cristo Joven, los cuales dieron cuenta de sus principios bases de trabajo, metodologías, modelos de intervención y procedimientos institucionales.

Sandoval (2002) señala que es posible capturar información muy valiosa para lograr el encuadre inicial, el cual conlleva poder contar con la descripción de los acontecimientos rutinarios, conocer los nombres e identificar los roles de las personas claves en el objeto de estudio. Finalmente, es oportuno señalar que los documentos son una fuente bastante confiable y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a quienes los han escrito.

➤ La Entrevista

Se utilizó *la entrevista* como técnica de recolección de datos, ya que permitió acceder a la experiencia subjetiva de los sujetos o grupos de sujetos a investigar, tanto en el presente como en el pasado. En este contexto, ésta fue ocupada en diferentes momentos de la investigación y como procedimiento de las siguientes situaciones (Munarriz, s.f):

- a) Indagación de datos que ayudaran a comprender situaciones producidas durante la observación participante, por ejemplo. Para lo cual se utilizó una entrevista semi-estructurada, donde se recogió la información a partir de las preguntas planteadas en el análisis de los datos, de las notas de campos y documentos.
- b) Recabar información, con mayor profundización. En este caso se utilizó la entrevista en profundidad como el instrumento que permitió obtener los datos necesarios para llevar a cabo la investigación (Taylor, 1987).

A través de la entrevista se pudo acceder a la experiencia de los actores de la comunidad educativa desde una postura empática por parte del entrevistador, donde se promovió la escucha atenta, desde una interacción de auténtica comunicación interpersonal, entre entrevistador y entrevistado.

➤ Grupos focales

El grupo focal es particularmente útil para explorar los conocimientos, las prácticas y las opiniones, no sólo en el sentido de examinar lo que la gente piensa, sino también cómo y por qué piensa como piensa (Kitzinger, 1995 en Kornblit, 2004).

La primera característica que se observa en este medio de recolección de información es su carácter colectivo, que contrasta con la singularidad personal de la entrevista en

profundidad. Se entiende que es focal por lo menos en dos sentidos (Sandoval, 2002): el primero se centra en el abordaje a fondo de un número muy reducido de tópicos o problemas, y en el segundo; la configuración de los grupos de la entrevista se hace a partir de la identificación de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación, por ende se seleccionan sujetos que tengan dicha característica.

En el caso de este estudio, se trabajó con esta técnica para levantar información con el equipo técnico del jardín infantil y con apoderados del mismo.

Las técnicas de producción fueron utilizadas de manera distinta, según la fuente de información.

Tabla 4

Técnicas de producción de información y sus fuentes

Fuente de información primaria	Técnica de producción de información
Equipo de profesionales y técnicos de jardín infantiles	2 Grupos focales 3 sesiones de observación participante
Directora de Jardín Infantiles	Entrevista en profundidad
Encargada de buen trato de Fundación Cristo Joven	
2 Técnicos en párvulos	Entrevista Semi-Estructurada
Representante de las familias del jardín infantil	Grupo Focal
Fuente de información secundaria	Técnica de producción de información
Protocolo de Buen Trato para trabajadoras y familia de jardín infantil y familias	Análisis documental
Modelo Curricular “Crecer Jugando”	Análisis de documental

La tabla da a conocer las técnicas de producción de información utilizada según las fuentes de información.

4.4 Análisis

En relación al análisis de datos en el contexto de un estudio de caso, tal como plantea Stake (2010) no hay un momento determinado en que este se inicie, ya que, más bien durante todo el proceso de investigación se pudo ir realizando un análisis de la información que se fue recopilando, que a la vez permitió remirar las líneas de exploración, como también el uso de las técnicas de producción de información.

Durante el periodo que se realizó un análisis en mayor profundidad, se trabajó con la técnica de análisis de contenido, según Espín (2009), ésta se caracteriza, pese a tener distintas definiciones, por tres aspectos, que aparecen asociados a ésta:

- Objetividad; la cual hace referencia a la posibilidad de que dos o más personas, llevando a cabo el mismo análisis de contenido, es decir, con los mismos criterios y reglas, alcancen idénticos resultados. Por tanto, los criterios y reglas utilizados deben estar definidos con claridad y precisión para que posibiliten la realización del mismo análisis.
- Sistemática, es una cualidad del análisis de contenido, por lo que, “la inclusión o exclusión del contenido en determinadas categorías se hace de acuerdo con unas reglas y criterios previamente establecidos” (Espin, 2009, p. 96).
- Capacidad de generalización, esta característica adquiere relevancia cuando nos referimos al análisis de contenido insertado en la investigación científica. Esta técnica no se limita al recuento de frecuencias y tabulación de datos cualitativos, sino que lleva a cabo procesos en vistas a las preguntas investigativas que se encuentran a la base.

El análisis de contenido conllevó realizar dos tipos de acciones, una fue la codificación de las unidades de análisis y posteriormente la categorización de las codificaciones que se han encontrado.

4.5 Aspectos éticos

Es importante colocar atención a las formas de implementar el proceso de investigación, esto dado que se está trabajando con personas para poder obtener algún tipo de conocimiento, es así que Mondragón (2007), señala que hay elementos que se deben considerar en este tipo de investigación:

- Se contó con el consentimiento informado de las partes participantes, velando porque existiera claridad del objetivo del estudio y la forma de presentación de la información, velando porque ésta no se utilizará en contra de los participantes, ni será utilizada para fines distintos a los que se estableció de un comienzo. Asimismo, el participante tuvo el derecho de decidir participar de manera voluntaria, y retirarse de la misma si así lo estimaba.
- Los aportes que se generaron en la investigación, serán socializados con los sujetos que participaron en el estudio.
- El derecho a la privacidad, donde los participantes tienen el derecho a que la información que entreguen sea mantenida de forma confidencial. Sin embargo, dado que se trabajó con una temática sensible, en donde los relatos estuvieron asociados a niños y niñas, en caso de hubieran habido situaciones de riesgo para éstos, la información iba a ser entregada a las autoridades correspondientes del jardín infantil.

4.6 *Procedimiento/Plan de Trabajo:*

- Desarrollo del trabajo de campo: éste comenzó con la coordinación con la Fundación Cristo Joven a cargo del jardín infantil, con objeto de solicitar la autorización para el trabajo en el establecimiento y agendar las fechas de visitas, así también, se realizó la solicitud de los materiales documentales. Posterior a esta acción, se llevó a cabo el ingreso al campo de estudio, iniciándose a través de la revisión de los documentos solicitados, como también mediante la observación participante en el aula, una vez a la semana, instancia que permitió observar tanto a los actores miembros del equipo técnico, como a las familias, en cuanto a la interacción entre ellos y con los niños. El proceso continuó con el levantamiento de información, a través de la técnica de grupo focal con el equipo técnico del jardín infantil, y posteriormente se realizaron las entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, donde se tuvo a la base la información levantada mediante las otras técnicas de producción; en paralelo a las entrevistas se realizó el grupo focal con las familias. Esta etapa se llevó a cabo entre los meses de Septiembre 2015 – Enero 2016.

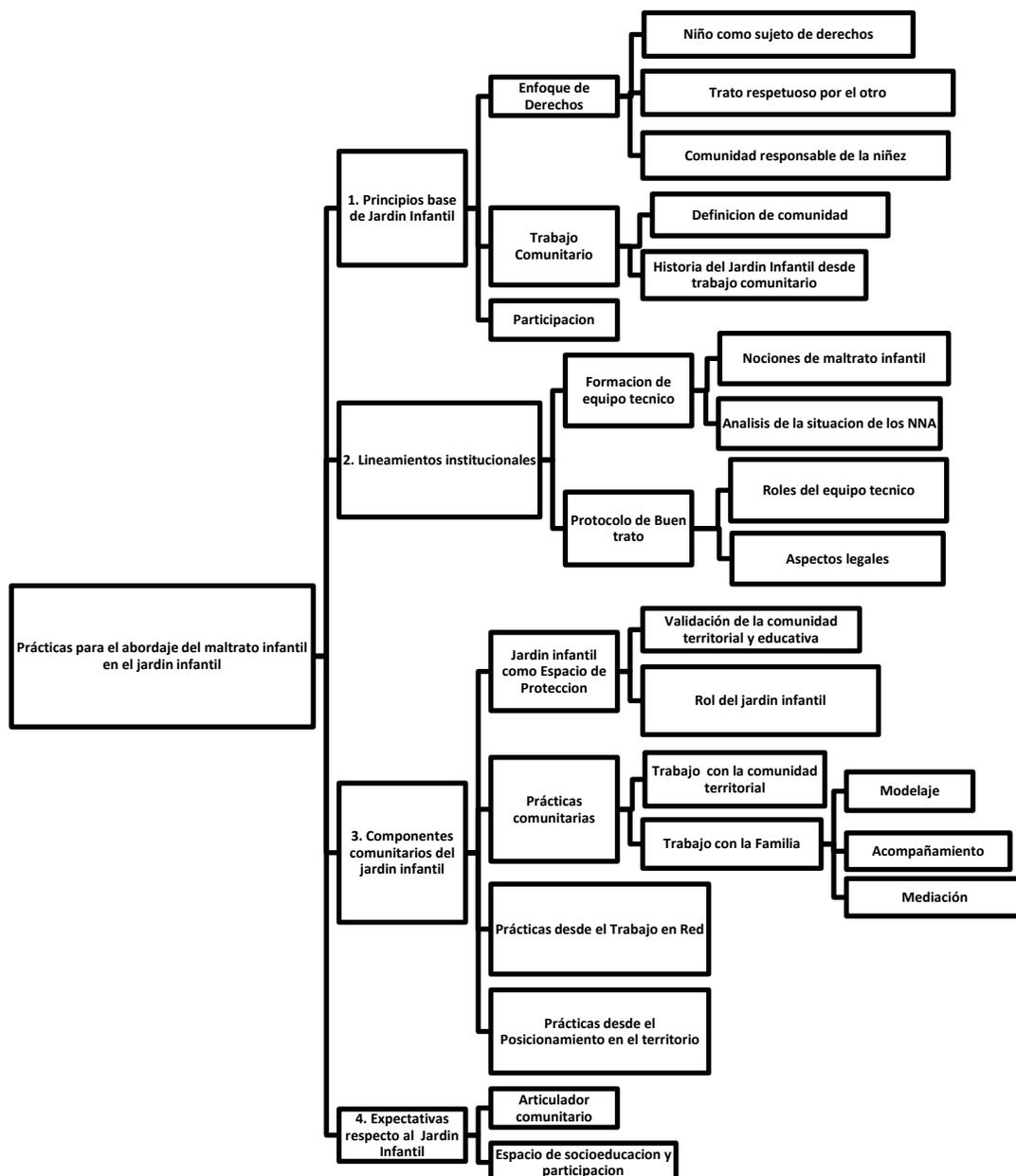
- Plan de análisis de la información: durante esta etapa, luego de contar con información levantada a través de las técnicas de producción de información, se procedió a la transcripción de las entrevistas y conversaciones de los grupos focales. En esta misma línea se realiza el análisis preliminar, mediante la codificación y categorías de análisis, los cuales se extraen inicialmente de los análisis de los documentos y los grupos focales, posteriormente se incorpora los códigos de las entrevistas, esto conllevó el levantamiento de un esquema que da cuenta de las categorías de análisis y principales códigos encontrados. Esta etapa se llevó a cabo entre los meses de Enero – Octubre 2016.

- Elaboración del informe final: En esta etapa se realiza la revisión de los antecedentes teóricos y empíricos, incorporando información actualizada respecto al fenómeno investigado. Asimismo, se desarrolló las conclusiones y discusión, para la construcción del informe final de investigación. Esta etapa se llevó a cabo entre Noviembre-Diciembre 2016

5. Resultados

Los resultados que se dan a conocer a continuación, fueron organizados a través cuatro categorías macro, que permiten visibilizar las principales áreas en que se encuentran agrupados los hallazgos, los cuales dan cuenta, tanto de la producción de información que se dio a través de las fuentes primarias como las secundarias.

Estos resultados se pueden sintetizar a través de la gráfica que se muestra a continuación, la cual posteriormente se irá desarrollando a través de las categorías propuestas:



Como se señaló, son cuatros las categorías principales que se encontraron en este estudio, para poder conocer y comprender cuáles son las prácticas que tiene el jardín infantil para enfrentar el maltrato infantil, éstas son:

1. **Principios bases del Jardín Infantil:** esta categoría hace alusión a los sustentos teóricos que se observaron en el establecimiento que guían su quehacer cotidiano. Donde se generan tres subcategorías: Enfoque de derechos, Trabajo Comunitario y Participación.
2. **Lineamientos institucionales:** esta categoría hace alusión a las orientaciones que ha recibido el equipo técnico y las familias respecto al abordaje de las situaciones de maltrato infantil dentro del marco institucional y legal del jardín infantil. En esta categoría se encuentran las subcategorías: formación de equipo técnico y protocolo de buen trato.
3. **Componentes comunitarios del jardín infantil:** esta categoría hace alusión a los componentes comunitarios que se identificaron en el jardín infantil. Para lo cual se generaron cuatro subcategorías: Jardín como espacio de protección, prácticas comunitarias, prácticas desde el trabajo en red y prácticas desde el posicionamiento en el territorio.
4. **Expectativas hacia el jardín infantil:** esta categoría hace alusión a la visión de futuro que tenía el equipo técnico y familias respecto al trabajo del jardín infantil en la comunidad territorial y educativa. Se generaron dos subcategorías: Articulador comunitario y Espacio de socio educación y participación.

1. **Principios bases del Jardín Infantil:** en este punto busca dar respuesta al objetivo N°1 describir los principios bases que orientan las prácticas del jardín infantil para abordar el maltrato infantil.

1.1 Enfoque de Derechos: éste hace alusión al principio básico ligado a la visión de niño como sujeto de derecho, donde se procura generar condiciones de protección a los niños, manteniendo un trato respetuoso entre las personas que conforman la comunidad educativa. Este principio es relevando en el marco curricular, como base en el ejercicio diario del establecimiento, así como se señala en su Modelo Curricular “Creciendo Jugando”

“Área de primera infancia considera que en la medida que las personas VIVEN los DDHH en su realidad cotidiana y desde la más tierna infancia serán capaces de respetarlos, aplicarlos, promoverlos y defenderlos”. (M.C.C.J, 2012)

1.1.1 Niño/a sujeto de derechos: este punto hace alusión a la visión de niño/a que tenía la comunidad educativa, donde primaba el interés superior de éste, tanto en su discurso como en sus acciones. Es así que, la definición de niño/a bajo la cual funciona el jardín infantil es:

“Niño y niña: ser que tiene derechos y que posee una individualidad que le distingue de otras personas, a partir de lo que puede construir activamente sus aprendizajes siendo protagonista de éstos, considerando todas sus condiciones psicobiológicas, familiares o socioculturales de vida. Es decir, es un niño o niña que se construye a sí mismo en una relación activa con su medio natural, sociocultural y material, y que se desarrolla en varias dimensiones; sensorial, motriz, emocional, espiritual, social, del lenguaje y cognitivo”. (M.C.C.J; 2012)

El niño es visualizado como un ser único, con interés propio, donde se busca en la práctica cotidiana que logre ser protagonista de su desarrollo, siendo un sujeto activo en el ejercicio de sus derechos. Lo cual es visualizado por las familias del jardín infantil.

“O sea de las cosas que tiene la sala cuna, es que aquí respetan mucho a los niños”. (Apoderado de sala cuna menor 1)

1.1.2 Trato respetuoso por el otro: desde el enfoque de derechos, está a la base la igualdad entre los miembros de la comunidad educativa, procurando el establecimiento de relaciones bientratantes entre ellos, desde la mirada de los derechos humanos.

“[...] como te afecta a ti también como personas, y estamos hablando del buen trato como personas, y es para los niños, niñas y las trabajadoras, y a mí me afecta lo que pasó y que no detecte a tiempo, me entendí, yo creo que es un conjunto”. (Agente educativa Sala Cuna Mayor 1)

“bueno desde el comienzo, cuando uno llega es como saludarse, eh... buen trato entre nosotros mismos, entre compañeras, saber cómo está la otra, si está triste si está alegre, y las familias, ser cordiales eh... cuando llega el niño, uno

bajar a su altura, preguntarle ¿Cómo está?, eh... bienvenido que alegría que llegaste al jardín, a la sala cuna”. (Agente educativa sala cuna menor 3)

El concepto del trato respetuoso es primordial para los integrantes del equipo del jardín infantil, siendo la base de cómo deben relacionarse entre ellos, y lo que permite que se mantenga el foco en los derechos del niño, por ende, el buen trato es ejercido entre ellas, porque desde ahí modelan a los niños y niñas.

1.1.3 Comunidad responsable de la niñez: esta subcategoría da cuenta de la visión que tiene la comunidad educativa acerca del rol que tienen en su conjunto hacia la niñez, en especial lo que corresponde a su cuidado. Se observa, la mirada desde la responsabilidad como ciudadana de velar por la niñez, y pero también la acción coordinada de todos los actores es la que permite poder proteger los derechos de la infancia.

“...en políticas locales en algunas comunas, y ojalá tuviéramos un observatorio en infancia que... con otras formas, también de ir aportando como toda la comunidad se hace cargo de su niñez, y aquí que soy ciudadana y...habitante de esta comuna” (Educadora de sala cuna mayor)

“[...]la consecuencia de los esfuerzos y recursos coordinados de una comunidad que se pone al servicio del desarrollo integral de los niños y las niñas, garantizando la satisfacción de sus necesidades, respetando sus derechos; y también la promoción, el apoyo y la rehabilitación de las funciones parentales” (M.C.C.J; 2012)

En este punto, se releva la responsabilidad de la comunidad en cuanto al cuidado de la niñez, donde la coordinación de sus actores, es un aspecto favorecedor para el desarrollo integral de los niños y niñas.

1.2 Trabajo comunitario: esta subcategoría, se basa en el principio de visualizar a la comunidad territorial como un actor relevante en la gestión del jardín infantil, donde es parte de la misma y trabaja con ella.

1.2.1 Definición de comunidad territorial: ésta da cuenta de las definiciones que logra elaborar el equipo técnico, donde se observan los elementos básicos del concepto, como son territorio, lazos sociales e interacción frente a un tema en común. Cobra relevancia la definición de comunidad que aparece en el modelo curricular del jardín infantil, ya que, éste es la base de la línea del trabajo comunitario.

“Comunidad: es un espacio donde transcurre la vida cotidiana de los niños y niñas, siendo éste relevante como garante efectivo de ejercicios de los derechos de los niños y las niñas, desde la familia y las redes locales, que considere relaciones personales afectivas, solidarias comprometidas en que entregan valores significativos para el niño y la niña dentro de la comunidad” (M.C.C.J, 2012)

También aparece la mirada de la comunidad territorial, desde los elementos como, el estar con otros, el concepto de actores, dándole un rol activo a sus miembros, que se encuentran en un espacio geográfico.

“te da en común estar con otros, tiene hartos elementos que te implican a las personas, a su contexto social, cultural, a su medio natural a su historia, entonces para mí, comunidad es un conjunto de actores, actrices, pero además es un contexto físico, geográfico, social y político” (Educadora de párvulo de Sala Cuna Menor)

1.2.2 Historia del jardín infantil desde el trabajo comunitario: este código hace alusión al conocimiento histórico que tienen los actores de la comunidad educativa respecto al trabajo de un jardín infantil en el contexto comunitario. Aquí, se da cuenta de las nociones de atención a la infancia que existían anteriormente, donde se releva elementos como la mirada como organización social del jardín infantil y la necesidad de dar respuesta a una demanda de la comunidad.

“luego de un proceso de movilización y protagonización en torno a la toma de terreno, la comunidad crea un espacio físico dentro de la población para otorgar cuidado, protección y cuidado a la infancia en respuesta a la demanda y necesidad de las mujeres”. (M.C.C.J., 2012)

“partió como una organización social, partió aquí en Peñalolén, en este territorio de Lo Hermida, siempre ha sido como una organización parte de la comunidad”. (Encargada de buen trato)

En esta línea cobra relevancia, como la Directora del jardín infantil, busca que su equipo se puede conectar con esta historia, para poder trabajar con las familias y la comunidad territorial.

“Entonces por eso yo hice que las chiquillas vivieran la experiencia de conectarse con otros, entonces yo decía de ahí tú te vas a instalar y vas viendo, eso lo podemos replicar acá, juntarnos con otros, donde le vamos a pedir a cada uno que busque que podamos vivir un espacio gozoso, no desde competencia, o sea, yo tengo jardín, tengo escuela, entonces como nuestro desafío es que ya estamos instalados, a escuela un poco ya nos ha validado más” (Directora de Jardín infantil)

1.3 Participación: ésta subcategoría da conocer uno de los principios transversales del trabajo en el jardín infantil, donde todos los actores que confluyen en él, tienen un rol activo de participación, dando énfasis al niño o la niña, favoreciendo el desarrollo de su autonomía y su rol como sujeto de derecho activo. En este punto se señala la visión del equipo técnico respecto al protagonismo de los niños y niñas.

“a mí me ha pasado que en mi grupo yo los tuve desde el año pasado desde los 6 meses, he conocido sus caracteres, su forma de ser, e incorporado a sus familias, y me he dado cuenta de cómo yo los he tratado, y ellos han exigido, a su familias sus derechos, ellos tienen tan incorporado que debe de haber una respuesta, para que ellos pueda hacer algo, ojala algún día se pueda hacer que ellos sigan con esto, que no se vayan a otro sistema, distinto en la metodología” (agente educativa sala cuna menor 2)

“el buen trato se va desarrollando viendo al niño como sujeto, no como objeto, no con que..., esa perspectiva de que ellos sean capaces de respetar sus derechos, tienen derechos, de que los papás sean capaces de ver al niño como persona, no como es mi hijo... si no, como que es una persona más y tiene que decirle las cosas, respetando el ritmo del niño, en todo momento, desde que el niño entra, hasta que se va, de la forma en que uno le habla, de la forma en que uno le habla suave o golpeado o gritándole, de la forma así, nosotros siempre tratamos de hablar suave, de su altura, mirándole a los ojos, esperando la respuesta, explicándole todo lo que vamos a hacer, esperando,

*explicitando, explicando en el momento por ejemplo al momento de mudar”
(agente educativa sala cuna mayor 2)*

2. Lineamientos institucionales: esta categoría busca dar respuesta al objetivo específico N° 2, que es describir los lineamientos técnicos para el abordaje del maltrato infantil que entrega el jardín infantil a su equipo técnico y a las familias

2.1 Formación del equipo técnico: esta subcategoría se refiere al conocimiento que posee el equipo respecto a la temática del maltrato infantil y que elementos han sido incorporados por ellas, a partir de las capacitaciones realizadas por la institución. Asimismo, relevan la estrategia dentro de su formación que visualizan como relevante.

2.1.1 Nociones del maltrato infantil: da cuenta del conocimiento teórico y práctico, que maneja el equipo respecto al concepto y su forma de detección, y como éste se va transmitiendo entre ellos.

Dentro de los técnicos del equipo del jardín infantil, se puede observar la presencia de nociones asociadas a la observación de las características de los niños, que le permiten detectar posibles situaciones de malos tratos.

“yo creo que uno se da cuenta en las actitudes cuando callan no sé, la forma de pensar puede ser, en la forma de relacionarse...cosas físicas también, en lo que es como en los cambios que ha tenido en el entorno, si está muy cohibido, en un solo rincón, si juega solo o no, conocer un poco la familia” (agente educativa sala cuna menor 1)

“uno nota también como están relacionándose con sus padres, o su familiar o su adulto, porque hay, o atenciones o rechazo, que hemos visto claramente, no se quieren con alguien” (agente educativa sala cuna mayor1)

Asimismo, se encuentra también la estrategia que utiliza el equipo del jardín infantil para poder transmitir el conocimiento que obtienen acerca de la temática, buscando que existan dos líderes en el tema, que puedan apoyar en el manejo del conocimiento al respecto, siendo los encargados de transmitir a los integrantes del equipo técnico.

“... la Educadora, ella fue a muchas capacitaciones de buen trato, ellas fueron a bastantes capacitaciones y eso tenía que ver que [la educadora] como líder, ya no era yo, si no que era también otro líder que iba entregando elementos a

las chiquillas, y diciendo no, esto no es buen trato, esto es maltrato, o sea vamos, y era como, y ahí habían más ojos, más sensibilización en relación a eso y eso hacía que las chiquillas, que la compañera bajara los elementos, hiciéramos la capacitación, fuéramos como abriendo esto mismo, o sea, el lenguaje como no, es maltrato, es maltrato, es que no lo mude, que venga cocido, que no lo lleve al médico, son maltratos, maltrato no era solo pegar” (Directora del jardín infantil)

2.1.2 Análisis de la situación de los niños: esta subcategoría hace referencia a la estrategia del análisis de casos, que les permite reflexionar acerca de sus prácticas, generando conocimiento situado acerca de los niños y niñas, favoreciendo en la generación de acciones pertinentes y oportunas para el abordaje del maltrato infantil, por lo cual es valorada de manera positiva por el equipo.

“yo creo que sí es bueno implementar reuniones, a lo mejor de las distintas salas, ya que, los niños son distintos. Sí, yo por lo menos trato de mirar más allá, hay días y días, pero sí, yo creo que sí, que igual, mis otras compañeras vean mi grupo y yo digo que le pasó a un niño, miro esto distinto, y yo le digo a mi compañera” (agente educativa sala cuna menor1)

“si se hacen análisis de este tipo se podrían evitar ingresar niños a las residencias que no correspondan, bueno ha habido una maduración en eso, en ese sentido muchas veces se ha hecho detección, se ha hecho un seguimiento, se ha hecho un camino con la familia, pero después de un tiempo no hay cambio, entonces los equipos lo que sienten es que sostienen una situación, por el niño, porque saben que haciendo denuncia.... Nosotros acompañamos en esa reflexión, [...] acerca del enfoque de derechos, del enfoque del buen trato, entonces claro en el análisis hay elementos que son más amplios, hay elementos de un macro sistema, los equipos están en esa reflexión, hacen cambios, trabajan con la familia, con muy buenos resultados, y se ha podido sostener ese tema por un tiempo, ha habido cambios, la situación ha mejorado” (Encargada de buen trato)

2.2 Protocolo de buen trato: ésta da cuenta de los lineamientos entregados, por parte de la Fundación Cristo Joven, para abordar eventuales situaciones de maltrato infantil que puedan afectar a los niños y niñas. Su Encargada de Buen Trato, da cuenta de los elementos

del protocolo de buen trato, que fueron construyéndose en un proceso de reflexión, que les permitió ir rescatando los aprendizajes adquiridos a través de la experiencia:

“con los equipos el trabajo de los protocolos institucionales, que también incluya la red de la comuna, pero también ese protocolo contiene elementos que para el área de educación a la primera infancia, no son de su ámbito de trabajo en el fondo, o sea ahí se produce todo un camino de trabajo, y ahí tienes dos veredas, o te vas por un lado más punitivo, de plantear un camino más normativo. Yo creo que los protocolos en el fondo, lo que hacen ahí, es armar un marco, la orientación para la trabajadora o el trabajador, o tienes esta otra posibilidad de hacer un camino con resultados más a mediano y largo plazo, en el fondo de formación, donde se van trabajando estos conceptos, que son tan abstractos y cómo los llevas al trabajo cotidiano, a la relación diaria de las educadoras y las técnicas” (Encargada de buen trato)

2.2.1 Aspectos legales: esta subcategoría dice relación a las orientaciones legales que la comunidad educativa ha recibido, en cuanto a cómo actuar cuando toma conocimientos de situaciones de maltrato que son constitutivas de delito, o colocan en riesgo vital a un niño o niña.

“el jardín debe velar por el niño, si tienen que hacer denuncia, tomar medidas, lo debe hacer, me voy a enojar, pero lo debe hacer el jardín” (Apoderado de sala cuna 2)

“El área de buen trato yo, en el caso yo como Directora, tendría que hacerlo, eso está estipulado así, en este caso, si yo veo alguna situación y está comprobado, yo hago la denuncia ante tribunales con la gestión del área de buen trato, en este caso [la encargada de buen trato]” (Directora del jardín infantil)

“Según protocolo institucional, será deber y responsabilidad de las familias comunicar dicha situación a la autoridad competente, denunciado directamente al ministerio Público [...]. Sin perjuicio de lo anterior, en segundo término, serán las direcciones de programas las responsables de hacerlo, si dentro de un plazo de 24 hrs. La familia no lo hace. De acuerdo a los dispuesto en la ley N° 20.032, que establece sistema de atención a la niñez y adolescencia a través de la Red de Colaboradores SENAME, los directores de instituciones y colaboradores acreditados [...], que tengan conocimiento de la comisión de un hecho que eventualmente constituya delito o maltrato físico

o psicológico en contra de alguna niña, niño o adolescente, deberán denunciarlo a la autoridad competente” (Protocolo de buen trato, Fundación Cristo Joven; 2014)

Los actores de la comunidad educativa logran identificar las acciones judiciales que se deben realizar, en caso que tomen conocimiento de un hecho de maltrato infantil, debiendo activar las acciones asociadas a la colocación de una denuncia en las entidades correspondientes, como es por ejemplo, la Fiscalía o Carabineros.

2.2.2 Roles del equipo del jardín infantil: hace referencia a los roles que están designados dentro de los integrantes del equipo del jardín infantil, según lo estipulado en el protocolo de buen trato de la institución. Que dan cuenta de las acciones que deben realizar, desde como detectan posibles señales de un maltrato como también, a quienes deben informar y cómo mantener el seguimiento del niño.

“igual uno va notando el primer día de cambio, y uno va como observando qué pasa, a lo mejor si tiene otra relación, o a lo mejor estamos pensando una cosa que no es igual, se observa, se anota, se comunica con la educadora, la educadora se comunica con la Directora; igual preguntar a lo mejor a la familia, cómo estuvo el niño durante el fin de semana, cómo pasó el fin de semana, si conversa, otro día se ve, se vuelve a observar, se vuelve a comunicar con la Educadora y la Directora, y ahí como uno igual va observando” (Agente educativa sala cuna menor 1)

“la Corporación al activar un protocolo de buen trato, y eso significa que la corporación, llama al área de buen trato y al área de buen trato pongo en antecedente, y ahí se siguen los conductos regulares, si tuviéramos un caso de maltrato evidentemente detectado, pero los primeros pasos son: registrar, conversar, poner en alerta a la familia, hacer una entrevista, ver que está pasando, y si eso sigue, se activa los protocolos y los protocolos son, informar a la corporación y la corporación se activa, la [directora], la Psicóloga o bien ellos empiezan a llamar a la familia y ver que está pasando”. (Educadora de sala cuna mayor 2)

“ Una cosa grave, se informa, se escribe en algún cuaderno, y yo, inmediatamente llamo al área de buen trato, viene para acá ayuda y nos ayuda

en esta crisis que hemos tenido, y donde el área de buen trato ayuda, yo creo que está claro esto de los protocolos, o sea yo creo que eso está como, eso dio claridad. Que me corresponde a mí, que le corresponde a la Dirección, que le corresponde a la institución” (Directora del Jardín Infantil)

3. Componentes comunitarios del jardín infantil: este punto da respuesta al objetivo N° 3, que es describir las prácticas para abordar el maltrato infantil que despliega el jardín infantil en su relación con las familias y la comunidad

Esta categoría hace alusión a las prácticas cotidianas, que realizan los actores de la comunidad educativa, que le permiten conectarse con la comunidad territorial, donde se encuentra inserto el establecimiento. Estos componentes dan cuenta de, cómo se logra trabajar con la comunidad territorial desde el establecimiento de vínculos comunitarios, redes operantes y el trabajo colaborativo con las familias.

3.1 Jardín infantil como espacio de protección: hace alusión a la percepción de los actores de la comunidad educativa, respecto a las condiciones de protección, entendiéndose esto último como la seguridad que da el jardín infantil. Para lo cual señalan el rol que le atribuyen al mismo en esta línea y la validación que le otorgan.

3.1.1 Rol del jardín infantil: este código hace alusión a las acciones que se visualizan por parte de los actores de la comunidad educativa en el jardín infantil, en cuanto a la protección que le entregan a los niños y niñas, desde ser un espacio seguro, velando porque no se encuentren expuestos a presuntas situaciones de maltrato infantil.

“Sobre todo con esos niños que nosotros sabemos que están más en riesgo, son niños que tiene que haber asistencia de ellos permanente, si ellos no vienen hay que llamarlos, hay que hacer un seguimiento, hay que ir a buscarlos a sus casas” (agente educativa sala cuna mayor 1)

“del día a día, de lo mal que lo está pasando este niño, y ahí muchas veces, el espacio del jardín, el tiempo que está, en ese rato, en ese tiempo, asegurándoles el espacio” (Encargada de buen trato)

3.1.2 Validación de la comunidad: da cuenta de la subcategoría relacionada con la valoración hacia el jardín infantil al interior de la comunidad educativa, y el territorio donde está inserto.

“...o sea, efectivamente el jardín infantil, y lo sabemos, para todas nuestras familias es una red de apoyo, estamos claro y por eso también hay una política y está en el jardín (...) entonces claro, el jardín infantil como una Institución súper clave en la comunidad, y reconocida y validada, yo creo que también eso es importante” (Directora de Jardín infantil)

“el hijo de una amiga acá que llegó este año y donde voy, de verdad que lo recomiendo con ojos cerrados, porque he visto el trato, el trato con los niños y que no es una cosa fingida, porque tú veni a cualquier hora de la tarde y vei la paciencia con que hacen...y que ni tú, teni con tu hijo, de verdad es así” (Apoderada de sala cuna mayor 2)

3.2 Prácticas comunitarias: esta subcategoría hace alusión a las prácticas que ha realizado en el espacio cotidiano del jardín infantil, su comunidad educativa, para poder prevenir el maltrato infantil y favorecer su protección, tanto a su interior como en la comunidad territorial. Para lo cual tienen a la base elementos como, reconocer las capacidades de los adultos de la comunidad educativa y los recursos que puede encontrar en el territorio.

“El jardín, si cuando hablamos de estrategias, tiene que haber un espacio de discusión, tiene que ser un espacio de valoración, tiene que haber espacio de intercambio y... y también y relevo mucho lo cotidiano, las formas de relaciones cotidianas, y que el jardín creó, y lo pongo aquí siempre, es relevante cómo nos relacionamos cotidianamente entre todos los que participamos, y de ahí, por eso digo que conviven porque no es que nosotras mandemos ah... si no que más bien nosotras convivimos con los otros, y nosotros damos hartas luces o elementos para que las relaciones sean diferentes, la visión sea diferente y cuando los padres y las familias dicen: mi hijo sabe más que yo y es muy hermoso eso, porque está diciendo que mi hijo me está a mí, eh guiando por otro camino, por otra forma y especialmente lo hablan cuando... cómo se relacionan, y creo que para ser comunidad, hay que relacionarse de cierta forma” (Directora de jardín infantil)

Se observa como un elemento clave el trabajo con la comunidad educativa y territorial, las relaciones horizontales que se establecen entre los actores, y esto incluye de manera primordial a los niños y niñas, quienes se validan como sujetos activos, en cuanto al aporte que entregan dentro de la comunidad, y en especial a sus adultos a cargo; asumiendo que el equipo del jardín infantil mantiene más bien un rol de guía, donde visibilizan los recursos que hay.

3.2.1 Trabajo con la comunidad territorial: este código, da cuenta de las acciones que se han realizado en el trabajo diario con los actores que se encuentran en la comunidad territorial, en que está inserto el jardín infantil, buscando favorecer la participación de los mismos, en cuanto a las acciones que se realizan en el establecimiento.

“...estoy pensando que los jardines de la Cisterna, en la estructura son como parte de los colegios, están adheridos, adosados a los colegios, como comenta la [directora], ella tiene relación con sus vecinos al lado, al frente, muchos de los apoderados son ahí, también un tema de la participación más comunitario, más de vida, la [directora] ahí forma parte de la comunidad, ha sido de puertas abiertas, en el fondo ha habido celebraciones, en el fondo hay talleres, en fondo todo el trabajo de buen trato el año pasado, la [directora] lo pensó para el colegio, hay harta de esa voluntad” (Encargada de Buen Trato)

Dentro de las prácticas que han aplicado con la comunidad sus propios actores, destacan algunas como:

“entonces yo creo que igual nosotros somos como un... un eje articulador primero, para que los vecinos se conozcan en esta comunidad, que se vayan reconociendo entre ellos y cómo vamos, entre todos, vamos bueno, a la plaza que beneficios nos ocupa, que en la plaza hemos ido a jugar, hemos ido a hacer dinámica, hemos ido a encontrarnos como vecinos y ahí se puede incluir gente también que no es como nosotros, y yo creo que también con los vecinos de al frente, también haciendo que los vecinos nos respeten como tal [...], usted es mi vecino, también ese lenguaje, incluso a los niños le digo ¡niños saluden a sus vecinos!, hola vecino. Como vamos instalando un lenguaje también de comunidad” (Directora de jardín infantil)

“ser participe pal otro de lo que uno está realizando dentro de... no se aquí nosotras hacemos hartas cosas y como a lo mejor hacer partícipe a las

familias, de cómo nosotras trabajamos en este centro... o no sé, si nosotras llevamos algo afuera, que a lo mejor vecinos de afuera sean parte de lo que nosotros estamos haciendo, no sé, si nosotras estamos trabajando a lo mejor el medio ambiente a lo mejor invocar a la comunidad externa, a que ellos también sean participe del cuidado del medio ambiente, como hacer a la persona participe de lo que se está haciendo” (Agente educativa sala cuna menor 2)

Dentro de estas prácticas se encuentra el uso de los espacios públicos del sector, de modo de, poder visibilizarse con la comunidad territorial.

“como nosotros salimos a la plaza, la Arturo Prat la que está aquí a hacer actividades, ya sea, no sé, la bienvenida a la primavera, las actividades que tengan que ver igual con las familias, en conjunto con las familias, también nosotras participamos con la Red Cec² que son jardines comunitarios y hacemos como encuentros, ya sea de los mismos agentes educativos o encuentro de niños con sus familias, donde estamos ahí, participamos, vemos lo, y ahí incluimos los derechos de los niños, también aparte de eso, por los otros jardines hemos hecho celebraciones como el wetripantru” (agente educativa de sala cuna menor 1)

“Entonces también hemos salido con los niños, nosotros al principio salimos a la comunidad, salimos a presentarnos, fuimos a entregar tarjetas de saludos, fuimos a decirle a los vecinos, ¡vecinos llegamos!, ¡aquí estamos!, agradeciendo también el espacio que nos estaban dando como vecinos, que hay historia, o sea yo he conversado con los abuelitos, cómo se construyó esto, ellos son los primeros en llegar, cómo era esto, entonces también hay como un saludo de los niños” (Directora de jardín infantil).

3.2.2 Trabajo con la familia: ésta hace referencia a todas las acciones que se implementan en pos de la protección de los niños y niñas, en conjunto con las familias de éstos, favoreciendo las prácticas bientratantes entre ellos.

3.2.2.1 Modelaje: es la acción mediante el modelamiento de parte de las educadoras y técnicos en párvulo a las familias en el ejercicio práctico del aula y espacios cotidianos del jardín infantil. Donde a través de esta acción, se busca que las experiencias bientratantes

² Red de Centros educativos comunitarios

que se dan en el mismo, las familias las puedan replicar en el espacio de su hogar y comunitarios, por ende replicando en el contexto exterior las prácticas bientratantes con los niños y niñas.

“cuando por ejemplo le dicen llorona a la niña, nosotras le corregimos y le decimos como le podría decir, vamos trabajando el lenguaje con ellas, vamos viendo. Todas las familias que vienen aquí, son súper gritonas ... en especial con los abuelitos, nosotras más nos acercamos a ella, le decimos no, dígame de esta forma, o lo obligan a comer, y le decimos sino quiere comer, no lo obliguen, también estamos trabajando con las familias” (Técnico en párvulo de sala cuna menor 1)

“a mí me ha pasado situaciones como que la familia dice el niño estuvo llorón, y yo les digo estuvo sensible, el igual tienen derecho a expresar su sentimientos, y está sensible, me miran que chistosos, y después se lo volví a incorporar, y después ellos llegan y dicen estuvo sensible, y ahí digo ¡ya lo logre!” (Técnico en párvulo de sala cuna mayor 2)

“El decir está mañoso, son palabras tan antiguas...yo les digo el [niño] está tan mañoso, ¡no!, sensible me dicen...uno de a poco va aprendiendo...claro antes el niño no te manda...entonces claro...entonces ya uno le dice, no haga esto, y aquí no le dicen, ¡no!, le dicen te estas equivocando, o usan otros métodos...tienes que explicarles por qué le estas diciendo ¡no!” (Apoderada de sala cuna mayor 1)

3.2.2.2 Acompañamiento: hace referencia a las prácticas que dicen relación con el acompañamiento, entendido como el apoyo social y vincular que se le ofrece a las familias cuando éstas se ven enfrentadas a una posible situación de vulneración de derechos de sus hijos/as, buscando que se sientan apoyadas por el establecimiento, y no cuestionadas.

“es un acompañamiento constante en términos de cuando hay hechos, ya de vulneración realmente, si hay de abuso sexual o de golpiza, también por omisión me ha tocado ver, realmente a la familia se le da un espacio especial de acompañamiento y también de información, también que puede hacer, darle alguna información, por ejemplo en caso de hacinamiento o de vivir en alguna mediagua como, no sé, como 10 personas, acompañarlas al municipio, también generar otros tipos de redes que pudiera ir como apoyando procesos

que gatillan en la violencia o en el maltrato” (Agente educativa de sala cuna mayor 2)

“si uno lo sabe cómo decimos nosotros, bueno la acompañamos, conversamos yo creo que acá se conversa harto con la gente” (Educadora de sala cuna mayor)

“...pero ahora conocemos más a las familias, la metodología, tratamos de explicarles, por ejemplo por que el niño está en el suelo, por qué esta estirado, si vemos que está muy serio, tratamos de hacerle un cariñito, entonces estar un poco más cercana a ella, las vamos a visitar, las llamamos por teléfono, Ahora se han hecho muchas cosas, hemos hecho talleres, este año hicimos uno para que hiciera cosas para los niños, vinieron a tejer animalitos, estábamos cercanos a ella, y además cerca de sus niños” (Agente educativa de sala cuna mayor 1)

En esta misma línea se encuentra el trabajo con la familia, mediante la entrega de herramientas que le permitan fortalecerse en su rol parental, empoderándolas en sus funciones que pueden realizar cuando deben enfrentar este tipo de vulneraciones de derechos.

“Yo creo que cómo el desafío es empoderar mucho más a estas madres a lo que se van a enfrentar y darles más herramientas también, claro y eso significa hacer más encuentro, yo creo que lo mejor ahí, claro hay que empoderarlas porque yo creo que hay que empoderar a la familia, porque nosotros tenemos varias patitas, nosotros queremos un poco con el colegio y con las familias, pero también esto con la familia, estas cosas bien cotidianas, esto mismo que tú dices, lenguaje, trato, manera y eso de alguna manera, se va hacia afuera” (Directora de jardín infantil)

3.2.2.3 Mediación: hace alusión a las prácticas que realiza el jardín infantil con las familias desde la acción mediadora entre ellas, donde su foco es poder fomentar las herramientas y habilidades que estas mismas tienen, favoreciendo el vínculo comunitario y la generación de redes operantes entre ellas. Esto se realiza desde el punto de vista de que, éstas se encuentran insertas en un territorio que comparten, más allá del jardín infantil, donde es necesario que se conozcan y fomenten sus vínculos. Cabe destacar que es una de las prácticas más relevantes a implementar por el equipo de jardín infantil.

En esta línea se puede observar como los actores de la comunidad educativa logran visualizar su trabajo, en cuanto al hecho de que entre las familias se establezcan vínculos.

Una de las prácticas que se ha ido instalando en la comunidad educativa, y que es reconocida por éstos, son los encuentros con familias, que se dan una vez al año.

“en el encuentro de familias que hicimos en la última, a que juegas y en qué tiempo juegas con tu niño y niña, y ahí se daban cuenta todos, quien tiene ganas, si estaban en el departamento, que pocazo salen, otra empezó a decir mira yo voy a ir a la plaza tanto, a ya, y donde estoy, aquí en el otro lado, entonces bueno, efectivamente se puede ir creando este intercambio” (Agente educativa de sala cuna menor 1)

“[encuentro de familias] cada familia tiene su zona, las familias que se juntan, ahí uno va conversado, enseñando cosas” (Apoderado de sala cuna menor 1)

Otro de las prácticas que se realiza en el trabajo con las familias, son los espacios de las reuniones de apoderados, donde se busca que las familias se puedan conocer entre sí y sean capaces de reconocerse en los espacios distintos al jardín infantil.

“yo creo que también los mismos padres, yo hago que ellos se presenten y digan donde viven, para que ellos se conozcan como vecinos, o sea en esto de... de que no, yo digo bueno, los vecinos que son de allá preséntense, indique donde ustedes viven, cosa que se conozcan, o sea se saluden en la plaza, en la feria donde están y se vayan reconociendo como vecinos” (Directora del Jardín Infantil)

“No sé, como que se van viendo cosas tan bonitas, porque dos mamás el otro día nos enteramos que ellas se visitan, sus hijos eran solos, ambos eran solos, hijos único y ellos se conocieron acá, viven cerca y ellos se juntan los fines de semana y hace que sus hijos...y eso es bonito porque vamos haciendo comunidad.” (Directora de jardín infantil)

Asimismo, se encuentra el hecho de este vínculo que van estableciendo las familias, el cual va permitiendo que se generen redes operantes entre ellas, que ya se sustentan en la confianza que se fue desarrollando entre los apoderados.

“Yo creo que eso sí, puede ser un rol súper, de eso, de apoyar a la gestión de generar este dato, que entre ellos, que no se están comunicando, no se está afinando recursos de aquí, es un lugar donde se pueden congregarse, que

efectivamente comparto contigo [directora], pero para generar la confianza, pero sí que se pueda hacer el espacio que puedan liderar y ayudar que estas familias sientan que fuera del jardín establezcan una comunidad, una red de apoyo, porque incluso para una emergencia” (Educatora de sala cuna menor)

Esta confianza que se va estableciendo entre las familias, favorece el establecimiento de vínculos y también va apoyando en que puedan relegar acciones del cuidado de sus hijos en otros adultos distintos a ellos y al jardín infantil; o bien solicitar ayuda para acceder a algún recurso material que requieren sus hijos/as.

“Igual se ha generado, por ejemplo, estos días que salen medio día, hay niños que se han ido...alguna mamás trabajan...una mamá que cuida de tres niños, se ha dado como esa dinámica, se ha dado, que anteriormente no se había dado. (Apoderada de sala cuna mayor 2)

“Si, ayuda harto, uno va conociendo familias en las mismas actividades, uno de a poco va...bueno, yo no soy de aquí cerca, soy de la granja, en si conocer un poco más las familias...la otra vez le pedí a una apoderada que me pudiera comprar unas pantuflas, porque no podría encontrar en ninguna parte, y me dijo sí, yo te las compro, y fue un gesto” (apoderado de sala cuna menor 2)

3.3 Prácticas desde el trabajo de red: hace alusión a las prácticas de dinamización que el jardín infantil ha implementado, a través de sus actores, tanto como con las redes institucionales como las comunitarias, que se encuentran en su entorno, favoreciendo el trabajo colaborativo entre el jardín infantil y las redes, en torno a la detección de situaciones de vulneración de derechos y prevención del maltrato infantil.

Dentro de las redes que se visibilizan, principalmente por los actores de la comunidad educativa, se encuentra el área de salud, a través del consultorio y la red de infancia que está en fase de instalación en la comuna.

“...otras serían el consultorio, para establecer redes y trabajar con ellos, también nos den señales de cómo detectar a un niño maltratado, o los golpes, o de abuso y lo otro tendría que ser una asistente social de aquí, aquí tenemos a la de San Bernardo que la [directora] trabajaba con ella, que mandaba a visitar estas familias de acá, igual aquí la [directora], la corporación son súper movidos, tenemos el apoyo de la directora para la corporación, para ver estas situaciones de maltrato” (Agente educativa de sala cuna menor 1).

“hemos hecho un taller con el consultorio, estamos en la red de infancia de la comuna que se está levantando, eh desde ahí aportando de lo que es el buen trato para nosotros como nosotros vemos el buen trato eh... siendo bien quisquillosa con el lenguaje, (...) si queremos realmente ser una comuna respetuosa eh tenemos que visibilizar a los niños como sujeto de derecho” (Directora del jardín infantil)

Se destaca en este trabajo con la red, la visión que tiene el equipo del jardín infantil, respecto al rol del mismo, en cuanto a la transmisión del mensaje a los actores de la comunidad territorial, respecto a los derechos de los niños y niñas.

“Claro, yo creo que el desafío tiene que sacar el lenguaje para afuera, como a lo mejor, yo me muevo con las juntas de vecino, me muevo con el municipio o me muevo con los empresarios de acá, yo creo como vamos a instalar este lenguaje de protección de derecho y como todos nosotros somos garantes de eso, yo creo que ahí está el desafío de poder nosotros salir, bueno esa es nuestra apuesta también, nosotros queremos instalar, queremos hacer un aporte aquí que el valor está en lo comunitario, entonces desde ahí nosotros es como generamos encuentros entre todos para mirar esta primera infancia”(Directora de jardín infantil)

3.4 Prácticas desde el posicionamiento del territorio: esta subcategoría hace referencia a las prácticas cotidianas que realiza el jardín infantil para posicionarse en el territorio, en el cual se encuentra inserto, de modo de, favorecer la incorporación del mismo a la comunidad territorial. Siendo la práctica de la visita domiciliaria, una de las acciones más relevantes que realiza el jardín infantil, la cual conlleva el acercamiento a los hogares de las familias, a través del acompañamiento que se les realiza a las familias, desde el seguimiento de compromisos y metas, que se establecen en favor del bienestar y protección de los niños y niñas.

“ no es ir de visita de inspección, sino que, de acompañamiento siempre, para esa tolerancia, muchas veces también allá los adultos viven situaciones de violencia, y por otro lado también las condiciones económicas algunas veces no son tan importantes como las culturales, pueden tener los recursos, pero tampoco invierten en lo que uno piensa, que deben de invertir, entonces ahí está la educación nuestra, los elementos buenos, éstos nos alcanza para esto y también eso creo que es súper bueno respetar, de hablar juntos, pero ser el

acompañamiento y un seguimiento entrecomillas, para ver cambios, plantear pequeñas metas” (Educativa de párvulo sala cuna menor)

Al ir al territorio, al reconocer los espacios donde viven los niños, se produce una interacción con otros actores, que son externos al jardín infantil, pero que reconocen a los miembros del mismo.

“Claro que además yo, los niños me ven, me saludan, ya me conocen en la comunidad, me dicen usted es la tía de la sala cuna, yo les digo que sí, entonces vamos generando, interactuando más, podríamos generar más riqueza, porque eso es.” (Directora de jardín infantil)

- 4. Expectativas respecto del posicionamiento comunitario jardín infantil:** en este punto se busca dar respuesta al objetivo específico N° 4, que es describir la articulación esperada que el jardín infantil proyecta establecer con la comunidad en relación al maltrato infantil

“... si, nosotros queremos ser el referente acá en la comuna de esto, eso queremos dejar, pero referente desde lo comunitario, o sea como se plantea, como se hacen las cosas, no puedo hacerlo sola, no puedo estar aquí yo mirando la infancia y estar afuera... no po, ahí como todos somos referentes, en relación a como miramos al niño, y sobre todo referente en guaguas, si eso es lo más impactante, como las guaguas son miradas como sujetos de derechos” (Directora de jardín infantil)

4.1 Articulador comunitario: esta subcategoría da cuenta de las expectativas y proyección del trabajo del jardín infantil con la comunidad territorial y educativa, donde lo visualizan como un articulador entre los distintos actores de la comunidad, favoreciendo la relación de apoyo y colaboración entre éstos, en pos de la protección de los derechos de los niños y niñas.

En esta línea, el Jardín infantil es visualizado como un puente para hacer redes, entre los actores de la comunidad territorial y educativa, favoreciendo así la interacción entre éstos.

“de cómo realmente el jardín es un potencial, es un puente para hacer redes, como por ejemplo, hay tres que se van a cambiar de jardín, pero lo sabemos nosotras, ellos no saben que van a ir al mismo jardín, entonces yo digo: yo supe o tengo la impresión que hay otras dos personas más que van a ir al

mismo jardín, la misma hora y no tienen con quien ir, pero yo sé que el abuelo de este niño tiene un vehículo y podría llevarlo” (agente de sala cuna mayor 1)

Otra de las expectativas, se asocia a cómo el jardín infantil, puede ir generando una mayor proximidad con la comunidad territorial, en especial con las organizaciones comunitarias que están en ella.

“yo creo que la participación en redes institucionales está, pero el trabajo con la juntas de vecinos, participamos, no adherimos a las celebraciones, yo creo que ahí falta un trabajo en términos generales, porque hay particulares, también responde al tejido, características de la comunidad, como se formó el jardín, te lo digo por ejemplo en el caso particular de este jardín que me hablas, si la junta de vecino está involucrada desde un inicio, es más probable que se mantenga ese acompañamiento” (Encargada de buen trato)

Finalmente, otra de las expectativas que se le asocia al jardín infantil, desde su figura de articulador, dice relación con ser un agente de cambio en la comunidad territorial y favorecer los encuentros, entre el mismo y los actores que están en el territorio.

“como un agente de cambio, y que articula y permite esta convivencia, entonces yo creo que, como uno de los elementos que me gusta mucho distinguir del jardín, como un centro realmente de encuentro ya, como un lugar de encuentro en donde todos los que conviven una comunidad, eh es un lugar que realmente genera otro tipos de relaciones y por eso lo valido, y lo visibilizo cuando hablamos de la sala cuna, te obliga a comportante y a hablar y a decir de otra forma, esa otra forma es más respetuosa”(Directora de jardín infantil)

4.2 Espacio de socioeducación y participación: ésta subcategoría hace referencia la visión del jardín infantil como una comunidad de aprendizaje, donde se congregue a los actores de la comunidad educativa a compartir sus conocimientos y recursos, para favorecer la protección de los niños, el cual apuesta a la transformación desde el conocimiento y aprendizaje que han adquirido los mismos actores en su interacción entre ellos y con la comunidad territorial.

“ [...] tiene un poder de transformación, entonces aquí hemos hecho: ferias, seminarios, encuentros, discusiones, hicimos también un... trabajo que aporte el jardín infantil para el buen vivir, desde ahí sacamos toda esta experiencia desde tener huertitos, que no solo eras las plantas, sino el proceso que lleva,

eh... hacer actividades festivas, también educativas, formadoras en derechos humanos, el buen trato, pero no desde el discurso sino desde la experiencia, y yo creo que desde ahí el jardín tiene mucho que aportar cuando decimos que... que herramientas que podemos aportar a este Chile” (Educadora de sala cuna mayor)

Se visualiza también la posibilidad de que el jardín infantil pueda orientar a las mujeres desde sus derechos, también como una acción preventiva de la violencia.

“... igual creo que la sala cuna podría hacer miles de cosas, informativas, hacer reuniones con la mujeres, complementar, explicarle, también darle a conocer que las cosas no son así, que las mujeres también tienen derechos, que también tienes derechos de patelear” (Agente educativa sala cuna mayor 1)

Los resultados encontrados permiten dar cuenta que las prácticas para abordar el maltrato infantil en el jardín infantil, se sustentan en los principios del enfoque de derecho, el trabajo comunitario, la participación de los actores de la comunidad educativa y la valoración del conocimiento práctico que se ha desarrollado en su interior. El jardín infantil cuenta con lineamientos institucionales asociados a procedimientos, que deben implementar, los cuales se encuentran sustentados en las exigencias legales que existen en Chile, respecto a la toma de conocimiento de hechos de maltrato que afecten a los niños y niñas, como también a las orientaciones que entrega el Ministerio de Educación, quien entrega las bases a todos los establecimientos escolares.

El jardín infantil también ha generado prácticas que se dan en el espacio relacional con los actores de la comunidad educativa, en el cual se relevan tres aspectos claves que son propios del enfoque comunitario, como es el trabajo con los recursos comunitarios, donde se observa en primera instancia la validación de la institución del jardín infantil como una organización institucional clave en la comunidad, que favorece el trabajo con la infancia, reconociéndole un rol en la protección de sus derechos; asimismo, en el trabajo con la comunidad territorial, se releva la necesidad de que otros se involucren, relevando el concepto de “vecino” para referirse a las personas e instituciones que se encuentren alrededor del establecimiento, favoreciendo la convivencia en comunidad desde la reciprocidad en los apoyos, valorando los aportes que cada de uno de ellos puede entregar.

Claramente el trabajo con las familias que son parte del establecimiento y que pertenecen a la comunidad educativa, ha sido una de las áreas con mayor desarrollo en cuanto a la implementación de prácticas, observándose el uso del modelaje por parte del equipo del jardín infantil a las familias, pero también respetando lo que la familia puede aportar. En este ámbito, también se encuentra el acompañamiento a éstas, que implica la corresponsabilidad y colaboración mutua para el abordaje de las situaciones de maltrato infantil, buscando afrontar estos hechos como comunidad educativa, y en esta línea se destacan las prácticas ligadas a la mediación que realiza el jardín infantil, donde está el que se establezcan espacios de convivencia entre las familias, que favorezcan la mutualidad entre éstas, relevando los recursos que cada una de ellas puede aportar para el cuidado de los niños; más allá del espacio del jardín infantil, sino que dentro de la misma comunidad territorial.

También se observan prácticas relacionadas con el trabajo en red, donde se puede señalar que si bien, la comuna donde está inserto el jardín infantil presenta una red de infancia incipiente, se releva la necesidad de incorporar las redes que existen en el territorio como son los consultorios, carabineros, OPD, y ser un nexo entre éstas y las familias que están en el jardín infantil. Asimismo, están las prácticas centradas en el posicionamiento en el territorio, donde se encuentra el poder conocer los espacios físicos que están en el entorno del jardín como son los hogares de las familias y los espacios públicos, de modo de, poder rescatar los recursos que se encuentran en estos espacios para el trabajo con los niños y generar condiciones de protección a su favor.

6. Conclusiones y Discusión

El estudio de caso en el jardín infantil “Aitue”, buscó dar cuenta de las prácticas que implementa el centro educativo para abordar el maltrato infantil, en el cual se profundizó en los principios básicos, lineamientos técnicos y tipos de prácticas que se realizan en su trabajo cotidiano con las familias y la comunidad territorial.

En este marco partimos desde el hecho que, como señala Valverde (2008), “en relación a los derechos del niño, se amplía y distribuye esta responsabilidad a la sociedad civil, la familia y la comunidad, por el particular período de crecimiento en que están los niños y las niñas. Esto no minimiza en nada la responsabilidad del Estado” (p.114). Por tanto, el trabajo que realiza el jardín infantil en su comunidad educativa y territorial para proteger a los niños y niñas del maltrato infantil, se entiende que se da desde su responsabilidad como actor de la sociedad.

A partir de este estudio, se puede dar cuenta que dentro del trabajo cotidiano que realiza el jardín infantil, hay principios que son trascendentales y que guían su quehacer, dentro de éstos se encuentra el enfoque de derechos, desde el cual se releva el buen trato entre los actores de la comunidad educativa, siendo el niño protagonista en su accionar, respetando sus necesidades y ritmos; siendo este punto coherente con lo que el Comité del Derecho del niño (2005), alienta a sus Estados Partes, en cuanto a que sus distintas instituciones y organizaciones que trabajan en infancia apunten a “garantizar que el concepto de niño como portador de derechos, con libertad para expresar opiniones y derecho a que se le consulten cuestiones que le afectan, se haga realidad desde las primeras etapas de una forma ajustada a la capacidad del niño, a su interés superior y a su derecho a ser protegido de experiencias nocivas” (p.8). Otro de los principios que se destaca, es la visión del trabajo comunitario, donde los actores de la comunidad educativa, relevan que se requiere del trabajo con otros, para generar prácticas que vayan a favor de la protección de los niños y niñas, centrándose en acciones que apunten a la acción oportuna en favor del cuidado de la primera infancia, lo cual conlleva a que “pensar en actuar antes es pensar en clave comunitaria, actuando allí y desde allí, donde tienen lugar las situaciones y conflictos que afectan al conjunto de la población” (Domínguez, 2001, p.135). Por ende, se puede

entender que el trabajo entre los actores que están insertos en la comunidad, que se encuentra al interior del jardín infantil, como la que existe fuera, es lo que permite generar acciones que favorezcan el actuar de manera preventiva en pos de la problemática del maltrato infantil, como es en este caso.

Ahora, si bien el jardín infantil cuenta con estos principios que dan relevancia a las relaciones bientratantes, al concepto de comunidad, donde la comunidad educativa, que “está dada por individuos que comparten un estar en común en un mundo compartido” (Martínez, 2006, p.19), en este caso los actores se encuentran insertos tanto en el espacio territorial como en la institución del jardín infantil. Asimismo se encuentra presente la participación con y dentro de ésta; la cual también cuenta con sus propias reglas y lineamientos que son parte de una institución y que guían a la vez el quehacer del mismo, en este caso en cuanto al abordaje de las situaciones de maltrato infantil que se pueden dar con los niños y niñas que asisten a su establecimiento.

Arévalo, Osorio y Rojas (2014) señalan que las instituciones que entregan el servicio de educación inicial tienen una responsabilidad puntual: la defensa, promoción y garantía de los derechos de los niños, debiendo generar las condiciones necesarias para dar respuesta a las situaciones de maltrato infantil que puedan detectar.

En este contexto el centro educativo cuenta con un protocolo de buen trato que permite diferenciar los roles de los integrantes de la comunidad educativa, donde se visualizan acciones claves; tales como, informar cualquier señal que se detecte en los niños, dejar registro, informar a la dirección del jardín y/o Fundación si corresponde, mantener informada a la familia durante todo el proceso. Dentro de este protocolo también se encuentran las acciones legales que debe realizar el jardín infantil, en caso de detectar algún hecho de vulneración; cabe señalar que contar con estas orientaciones se enmarcan también en los lineamientos que ha entregado el Ministerio de Educación respecto a las acciones que deben realizar los establecimientos escolares, señalando que “la protección de la infancia y la adolescencia debe formar parte de la visión y misión de cada comunidad educativa. Debe estar señalada explícitamente en el proyecto educativo institucional y en los protocolos de actuación, para enfrentar eventuales situaciones de maltrato y abuso sexual infantil” (Ministerio de Educación, 2013, p.8).

En las prácticas que se observaron en el equipo del jardín infantil, se buscó favorecer el trato respetuoso entre todos los actores de la comunidad educativa, teniendo como premisa base, el reconocimiento del niño como sujeto de derechos, siendo parte de su responsabilidad velar por su cuidado y protección. Para poder llevar a la práctica estos elementos, es necesario que el equipo del jardín infantil cuente con una formación pertinente, ante lo cual se observó la presencia de nociones acerca de qué es el maltrato infantil y cómo poder detectarlo de manera oportuna cuando los niños se pueden ver expuestos a alguna situación; respecto a este punto se puede relevar el hecho de que los actores del jardín infantil se encuentran en proceso de transición, de pasar de la naturalización de las conductas de maltrato, a la problematización acerca de las mismas y actuar de manera oportuna para evitar la cronificación, favoreciendo de este modo la detección temprana.

En esta misma línea se encuentra la relevancia que le otorgan, al utilizar como estrategia dentro de su formación como equipo, el análisis de casos, donde desde un accionar reflexivo, buscan relevar las situaciones que puedan estar afectando a los niños, siendo coherente con lo que señala Feder y Maquieira (2005) “discutir problemáticas al estilo de “estudio de casos” (a veces casos típicos y a veces casos especiales). Se trata de una buena estrategia para contrastar y discutir puntos de vista para buscar información que ayude a entender lo que se pone en juego en esa situación” (p.54).

Cabe destacar que en este espacio se favorece el hecho de que los actores de la comunidad educativa, se visualicen todos como responsables cuando un niño se ve expuesto a una situación de posible maltrato, incorporando las distintas perspectivas desde donde se puede abordar, lo cual favorece la generación de acciones pertinentes que puedan realizar. Este aspecto da cuenta que, si bien pueden existir protocolos que orientan al jardín infantil respecto al accionar frente a este tipo de situaciones de vulneración de derechos, asociado a acciones legales principalmente; dentro de la reflexión, respecto a las prácticas más pertinentes a realizar, cobra relevancia la mirada particular que pueden tener los actores del equipo técnico del jardín infantil, a partir de sus interacciones que han tenido con su comunidad territorial y sus familias; siendo este punto altamente relevante al momento de tomar decisiones al respecto de una posible situación de maltrato que afecte a un niño.

Se puede señalar que las prácticas implementadas en el jardín infantil en relación al abordaje del maltrato infantil, cuentan con los principios antes señalados, pero también con aspectos legales que son exigidos por la legislación que regula por un lado el funcionamiento del jardín infantil, y por otro, se encuentra el código penal que señala cual es el accionar que debe realizar las personas que tiene una responsabilidad ciudadana respecto a la protección de derechos de los niños y niñas en el ámbito del buen trato. En esta línea las prácticas que se observaron en la comunidad educativa desde el enfoque comunitario, se fueron dentro de la vida cotidiana de la comunidad, en la interacción entre sus actores, favoreciendo la generación de un sistema de apoyo integral. Hay dos aspectos muy relevantes que son parte de este enfoque y que se observaron de manera general en las prácticas del jardín infantil:

- Favorecer el uso de los recursos que tiene su propia comunidad, centrándose esto, como señala Martínez (2006) en las “capacidades y competencias que le permiten abordar y resolver con eficacia tareas preventivas, promocionales y reparatorias asociadas a la existencia social de sus miembros” (p.20). donde desde la Institución hay un reconocimiento de la misma, rescatando las experiencias de los actores de esta comunidad. Es así como las acciones del trabajo con las familias en relación al uso de la mediación y acompañamiento en el abordaje del maltrato infantil, manteniendo presente los recursos de la familia para apoyar su hijo/a y aportar en la protección de los mismos; en esta lógica se busca potenciar la mirada desde el encuadre positivo, se puede hacer emerger en las personas, grupos y comunidades sus capacidades, competencias, habilidades recursos y potencialidades.
- Promover “la participación activa de los actores en definición de sus propios problemas” (Martínez, 2006, p.16), las familias desde el marco de su protocolo de buen trato, siempre son informadas acerca de lo que está pasando con los niños y niñas bajo su cargo, dando espacio a escuchar la versión de la familiar al respecto y buscar en conjunto acciones pertinentes; favoreciendo un dialogo entre los distintos actores de la comunidad.

El hecho de que el jardín infantil permita visibilizar los recursos que se pueden encontrar en la comunidad y en las familias, conlleva que “la realización de los derechos del niño, depende en gran medida del bienestar y los recursos de que dispongan quienes tienen la responsabilidad de su cuidado” (Comité de los Derechos del Niño, 2005, p.11), por ende se puede transformar en un aporte para que los padres y cuidadores puedan ejercer adecuadamente su parentalidad, de modo que, tal como lo señala la Convención, los Estados Partes tiene la obligación de generar instancias de apoyos para que las familias puedan realizar el cuidado de sus hijos/as. Por tanto el trabajo que realiza de manera diaria el jardín infantil, no solo apunta al ámbito educativo, fomentando el desarrollo de habilidades cognitivas, por ejemplo, sino que busca generar en conjunto con las familias y comunidad territorial, modelos de relaciones bientratantes, donde el jardín infantil es validado como un espacio de protección; donde se busca resguardar los derechos de los niños y niñas, en cuanto a que no se vean expuestos a situaciones de malos tratos, o bien poder detectarlos de manera oportuna, para evitar su cronificación y buscar los apoyos que se requieren para su interrupción.

Dentro de estas prácticas comunitarias centradas en los recursos, también se releva el poder visualizar al jardín infantil de “puertas abiertas”, donde los actores de la comunidad educativa pueden observar y participar de él de manera activa; y a la vez las personas o instituciones que se encuentran en su entorno, se sientan parte del mismo, haciéndolos participe de sus actividades y que a su vez aporten desde sus conocimientos. Una de las prácticas cotidianas de parte de los actores de la comunidad educativa en esa línea, es el uso del concepto de “vecino”, el cual es una forma de acercarlos y modelar a los niños y niñas a que usen este concepto como parte de una vida comunitaria. En este contexto es un aspecto clave del jardín infantil el ser un mediador en esta articulación entre la comunidad educativa y la comunidad territorial, fomentando la generación de vínculos comunitarios y redes operantes entre los actores que pertenecen a la misma, lo cual conlleva a que se visibilicen entre sí, y se generen acciones en común que puedan ir a favor de la infancia.

Dentro del enfoque comunitario se considera el trabajo en red como el actuar con otros para la articulación de las redes institucionales y comunitarias; “las cuales juegan un rol

importante en la dinámica comunitaria en aspectos relativos a la salud, la educación, la recreación, la seguridad, la espiritualidad, etc.” (Martínez, 2006, p.84). En este caso particular esta articulación se centra en dos aspectos, por un lado, en poder generar acciones a favor de la infancia, en cuanto a la prevención del maltrato infantil y la protección de los niños y niñas; y por otro lado, se encuentra el hecho de que el jardín infantil se visualiza con el rol de poder sensibilizar a estas redes respecto a los derechos de los niños y niñas, en especial desde las prácticas cotidianas.

Otro componente comunitario relevante del jardín infantil, es su posicionamiento en el territorio mediante la práctica de la visita domiciliaria para conocer los espacios en que se desarrollan los niños y niñas, rescatando elementos de su cultura local que permitan generar conocimiento compartido en pro de la protección de sus derechos. Esta acción es favorable para desarrollar la territorialidad (Raffestin citado en Dematteis y Governa, 2005), donde los actores pueden compartir sus prácticas y conocimientos que han mantenido en el territorio.

En esta lógica del enfoque comunitario es relevante tener presente que si bien “las instituciones y la comunidad posee lógicas distintas de estructura y funcionamiento” (Martínez, 2007, p.15), no es imposible que se genere una articulación entre ambas. En esta línea el jardín infantil en su trabajo cotidiano, a través de sus prácticas está buscando acercar estos dos mundos, donde se observa que éste logra reconocer que existe “un sistema comunitario vivo y operante, autónomo, con capacidades preventivas y promocionales, conectado territorialmente” (Martínez, 2007, p.16); pero que se encuentra en un etapa inicial, en cuanto al involucramiento más activo de los actores de la comunidad territorial en el diseño e implementación de las estrategias de intervención que se están realizando en la línea del abordaje del maltrato infantil. Por tanto a partir de las prácticas antes señaladas hay ido favoreciendo que desde las expectativas de sus actores, visualicen al jardín infantil como:

- a) Un articulador comunitario que permita ser puente entre los distintos actores, incluyendo instituciones y organizaciones comunitarias que se encuentran en la comunidad territorial donde está inserto el jardín infantil,
- b) Un espacio de socio educación y participación para estos mismos,

- c) Una comunidad de aprendizaje que ha ido rescatando los conocimientos que los distintos actores van aportando en su práctica diaria en el jardín infantil.

Estas expectativas se pueden relacionar con lo que señala la Red de centros comunitarios de educación

Construir comunidades de aprendizaje como nuevas formas de convivencia, que transformen a realidad desde las capacidades y potencialidades y no desde las debilidades de las sujetas participantes de las experiencias educativas [...]; se construyan atmosferas de grupo con protagonismo, que se siga estimulando la pedagogía de la pregunta, que se profundice el rol de mediadoras que no tienen la orientación de consenso, sino que también de problematizar el conflicto pero de mediar para solucionar también los conflictos (Red de centros comunitarios, 2006, p.119).

En esta línea, se destaca que el jardín infantil deja de ser visualizado como un espacio netamente de “guardería” o educación formal; sino más bien, como un potenciador “de los espacios de encuentro y comunicación, un contexto de integración de la población recién llegada, a través de su tarea estrechamente vinculada a las familias, y, como saben muy bien los mediadores culturales, la integración requiere comunicación y la posibilidad de compartir elementos comunes” (Mir, Batle & Hernández, 2009, p.52). Por ende, la relación deja de ser sólo entre las familias y el jardín infantil, sino que da cuenta que es multisectorial donde se requiere de la mirada de todos, y así poder favorecer la generación de prácticas bientratantes y que permitan prevenir el maltrato infantil.

Esto último se puede relacionar con el hecho de que el jardín infantil está siendo el agente socializador más relevante después de las familias, donde los niños permanecen largas horas, por ende el hecho de poder focalizar en estos espacios los programas de índole preventivo que apunten a generar acciones oportunas, donde “por un lado, la cercanía de l@s educador@ con los niños y niñas brinda la oportunidad de detección precoz, por otro, entrega mayores opciones para contactar a los padres, madres y/o apoderados, y de este modo, efectuar una labor de prevención con ellos” (Benavides, 2008, p.1), es necesario a que nivel de políticas públicas se pueda visualizar estos espacios para implementar acciones

preventivas ante el maltrato infantil. Esto se ve reforzado por el hecho de que, en este espacio se genera entre ellos, una proximidad comunitaria, lo cual les permite a los jardines infantiles conocer y confiar en las capacidades de las familias y comunidades para hacerse cargo de sus niños/as, priorizando esta alternativa, por sobre la institucionalización en todos sus grados, por ejemplo (Martínez, 2007).

En este marco, se puede señalar como una propuesta preliminar de prácticas que se podrían considerar en un modelo preventivo y abordaje del maltrato infantil en el espacio del jardín infantil, son:

- Validación de la comunidad territorial donde está inserto el jardín infantil, a través de la articulación con los actores de la misma para dar a conocer la instalación del establecimiento y su funcionamiento.
- Reconocimiento de los recursos de las familias de los niños y niñas a partir de un trato bientratante hacia las mismas y su participación activa, como es a través de encuentros de familias, talleres pedagógicos, reuniones de apoderados, entrevistas, etc.; asimismo desde el modelamiento de las mismas en el espacio del aula acerca de la relación de buen trato entre éstas con su hijos/as.
- Conocer los contextos territoriales y culturales donde están insertos los niños, lo cual se realiza a través de hacer uso de la visita domiciliaria como también el llevar al jardín infantil a los espacios públicos como por ejemplo, las plazas en los territorios.
- Articulados de la red en pos de la infancia en la comunidad territorial, favoreciendo espacios de diálogos entre las redes institucionales como consultorio, OPD, escuela con las redes comunitarias como son actores de la comunidad territorial, como son los vecinos del jardín infantil.
- El equipo del jardín infantil como acompañante y mediador con las familias ante el abordaje de situaciones de maltrato infantil, mostrándose como la institución protectora, pero también como una comunidad de apoyo a la familia, favoreciendo la mirada de los recursos de la misma.

Lo anterior permite mirar desde el modelo del buen trato de Barudy y Dantagnan (2005), que la generación de prácticas protectoras para los niños y niñas desde un ecosistema social, permite favorecer los buenos tratos infantiles, ya que se da una interacción de los “diversos sistemas que nutren, protegen, socialicen y educan a los niños y niña” (Barudy y Dantagnan, 2005, p.44); donde en el nivel exosistema, el cual lo componen la comunidad y sus organizaciones e instituciones, en el cual el jardín infantil asume un rol protagónico en la generación de estas prácticas.

En este marco los programas destinados a la promoción de buen trato deben contar con los recursos específicos, que la comunidad pone a disposición de las familias para contribuir al buen trato. En este caso se puede apoyar a las familias con recursos materiales, educativos y terapéuticos para asegurar una cobertura de las necesidades infantiles (Barudy y Dantagnan, 2005). Poder proporcionar recursos a los padres, les permitan visualizar sus capacidades parentales, es un facilitador para que sus hijos incorporen modelos más sanos para la crianza de sus futuros hijos; generar estrategias basadas en el buen trato y el bienestar infantil pretenden ayudar a disminuir la duración de los periodos de inestabilidad, en que muchos niños/as se encuentran a la espera de medidas que les protejan, una vez que se ha detectado su situación de riesgo e incluso desamparo.

Finalmente, se puede señalar que estos resultados encontrados pueden llevar a la necesidad de remirar la formación inicial de las educadoras y técnicos en párvulos, dado que se observa que se requiere, en primera instancia para el abordaje del maltrato infantil, “velar por que los profesionales que trabajan con niños (en particular maestros, asistentes sociales, profesionales de la medicina y miembros de la policía y de la judicatura) reciban formación sobre su obligación de informar a las autoridades y adoptar medidas adecuadas en los casos de presunta violencia en el hogar que afecte a niños” (Comité del Derecho del Niño, 2007, p.10); pero también, se debe considerar en su formación el contexto donde se insertaran los profesionales, dado que los jardines infantiles donde trabajaran son partes de comunidades, en los cuales se debe favorecer el sentido comunitario, “a través de la convivencia e interacción para compartir objetivos, intereses, recursos, necesidades, apoyando en el fortalecimiento de los vínculos” (Velaz de Medrano, 2009, p.75). Por tanto, se debe instar a

que la formación de las educadoras tenga incorporado como parte de su malla, el trabajo con la comunidad como acción clave en su formación, dado que, la función de los jardines infantiles está proyectándose más allá de la atención netamente de estimulación cognitiva, sino que apunta al desarrollo integral del niño, desde su formación como ciudadano, inserto en una comunidad que tiene características particulares y que para su protección requiere de la interacción tanto de la comunidad educativa como la territorial. Por ende, es necesario que los profesionales y técnicos deban conocer cómo trabajar con y en ellas, para poder encontrar las acciones más pertinentes, para favorecer el cuidado y protección del niño.

7. Referencias

- Amar J.J. (sin fecha). *Participación de la familia y de la comunidad en el desarrollo de programas de educación inicial y básica*. Universidad del Norte de Barranquilla: Colombia.
- Arévalo E.R, Osorio C. & Rojas D., (2014), Análisis del papel de los educadores ante el maltrato familiar en la primera infancia, *Revista Aletheia*, Vol. 6 n° 1, pp 28-47.
- Argumedo M., (1994), Relación escuela-comunidad. En *Orientaciones para la planificación y la evaluación institucional. Programa Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnico Agropecuaria*, Argentina: Ministerio de Educación de Buenos Aires.
- Arón, A., Milicic, N., Machuca, A. y colaboradores (2002). *Programa de educación para la no violencia*, Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Gobierno de Chile, CONICYT-FONDEF.
- Barudy, J., (1999), *Maltrato Infantil: ecología social, prevención y reparación*, España: Editorial Galdoc.
- Barudy, J., y Dantagnan, M., (2005), *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*, (1° ed.), España: Gedisa Editorial.
- Barudy J (sin fecha). *Los buenos tratos y la resiliencia infantil en la prevención de los trastornos del comportamiento*. Recuperado en: <http://es.slideshare.net/vaalentinaahenriquez/los-buenos-tratos-y-la-resiliencia-infantil-en-la-prevencion-de-los-trastornos-del-comportamiento>

- Bedregal P.; González P.; Kotliarenco M.A. & Raczynski D., (Oct, 2007), *Chile: Lineamientos de política para la primera infancia (menor de 4 años)*. Resumen Ejecutivo. Chile: UNICEF – Banco Interamericano de Desarrollo – BID. Recuperado en: <http://www.unicef.cl/centrodoc/ficha.php?id=238>
- Benavides M. A., (Noviembre, 2008), Búsquedas de estrategias de prevención comunitaria para detener el maltrato y abuso sexual infantil. En simposio en IX Congreso Internacional de la psicología social de la liberación, Chiapas, México.
- Casas F., (1998), *Infancia: Perspectivas psicosociales*, España: Editorial Paidós.
- Cillero M. y Madariaga H., (1999), *Infancia, Derecho y Justicia*, Santiago, Chile: UNICEF-Universidad de Chile.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2013), *Derecho del niño y la niña a la familia cuidado alternativo. Poniendo fin a la institucionalización en las Américas*. Organización de los Estados Americanos (OEA). CIDH.
- Comité del Derecho del Niño, (2007), *Examen de los informes presentados por los Estados Partes con arreglo al artículo 44 de la convención*. La Haya: Naciones Unidas
- Comité de los Derechos del Niño, (2005). Observación general n° 7 (2005). Realización de los derechos del niño en la primera infancia. La Haya: Naciones Unidas.
- Contreras J.I., Rojas V. y Contreras L., (2014), Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: La realidad Chilena, *Psicoperspectivas*, Vol.15 (1), p.p 89-102.
- Cortes J. (2000). El Concepto de Protección y su relación con los derechos humanos de la infancia. *Revista El Observador. SENAME*. (N° 15), pp. 51-59

- Cyrulnik B., (2007), Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida. España: Gedisa Editorial.
- Dabas E., (1993), Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales. Argentina: Paidós.
- Daro D. y Dodge K., (2009), Creating Community Responsibility for child protection: Possibilities and challenges, *Future Child*, Vol. 19, (2), pp.67-93.
- Demartteis G. y Governa F., (2005), Territorio y Territorialidad en el desarrollo local, la contribución del modelo Slot. *Boletín A.G.E.*, N° 39, pp.31-58.
- Domínguez Alonso F. J. (dic.2001), “Actuaciones preventivas en contextos comunitarios: una oportunidad, ¿necesidad?, para el trabajo social con enfoque comunitario”. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*. N. 9, pp. 135-168
- Espin J.V., (2002), El Análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar la información. *Revista Educación. Universidad de Huelva*, 4, pp 95-105.
- Feder V. y Maquieira L., (2005), La capacitación docente en educación temprana como sostén del pensamiento. En Pereira M. (coord.). *Intervenciones en primera infancia. Prevención y asistencia en salud y educación*. México: Ediciones novedades educativas.
- Ferrada D. (2008), Enlazando mundos: un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e Inclusión en escuelas públicas Rexe. *Revista de estudios y experiencias en educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción*, (14) pp. 37-52
- Ferrero P., (2012), Los centros de día de atención a la infancia en la comunidad Valenciana, *Quaderns de ciencies socials*, N°23, segunda época, pp.35-59.

Fundación Integra (2012). *Política de bienestar y protagonismo infantil*. Chile: Fundación Integra.

Hammersley, M. y Atkinson P., (1994), *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós, Barcelona.

IPE-UNESCO-OIE, (2009), *Informe anual sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina*. UNESCO. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001863/186328s.pdf>

Íñiguez, L. (1999) Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*. Vol.23, (8) pp.496-502 Recuperado en <http://db.doyma.es/cgi-bin/wdbcgi.exe/doyma/mrevista.fulltext?pid=14823>

Junta Nacional de jardines infantiles –JUNJI, (2010), *Política de Buen trato hacia niños y niñas*. Chile: JUNJI.

Junta Nacional de Jardines infantiles; Fondo de las Naciones Unidas por la Infancia y Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (mar, 2010). *Resultados Encuesta Nacional de Primera Infancia, ENPI*. Resultado final. Chile: JUNJI.

Kornblit A. L., (Coord) (2004), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*, (2° ed), Buenos Aires: Biblos.

Larraín S. y Bascuñan C., (2008), Maltrato infantil y relaciones familiares en Chile: Análisis comparativo.1994-2000-2006. *Revista Chile de Pediatría*, Vol.79, (1), pp.64-79.

Le Diplomatic (2015, 30, Abril), Educación Autogestionaria: Un recorrido por los jardines comunitarios, *Diario Le Diplomatic*.

Ley 20370, Reglamenta la Ley General de Educación. Diario oficial de la República de Chile, 12 de septiembre del 2009.

Ley 20536, Reglamenta la Violencia escolar. Diario oficial de la República de Chile, 17 de Septiembre del 2011.

Martínez V. (sin fecha), *El Modelo de inclusión sociocomunitaria*. Chile: Universidad de Chile

Martínez V., (2006), *El enfoque comunitario. Estudio de sus modelos de base*, Chile: Universidad de Chile.

Martínez V. (abril, 2007). *El Enfoque comunitario en la JUNJI. Informe ejecutivo*. Documento sin publicar. Universidad de Chile: Santiago, Chile.

Martínez V., (2015), *Desinstitucionalización en Chile. Hacia la inclusión sociocomunitaria de los niños y niñas en Chile*. Documento sin publicar. Santiago de Chile.

Ministerio de educación, (2013), *Orientaciones ante situaciones de maltrato y abuso sexual infantil. Guía para elaboración de un protocolo de actuación en establecimientos educacionales*, Chile: Ministerio de Educación.

Mir, M., Batle, M. y Hernández, M., (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. IN. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n.1, pp 45-68.

Mondragon L., (2007), *Ética de la investigación social*, *Revista Salud Mental*. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Vol.30, (006), pp.

Munarriz B. (sin fecha), *Técnicas y Métodos de Investigación Cualitativa*. España: Universidad del País Vasco.

- Pautassi L. y Royo L., (2012), *Enfoque de Derechos en la políticas de infancia: indicadores para su medición*, Chile: Comisión Económica para América Latina y Caribe (CEPAL)-UNICEF.
- Peralta M.V. y Fujimoto G. (1998), *La atención integral de la primera infancia en américa latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Chile: Organización de Estados Americanos (O.E.A)
- Pérez Serrano G. (1994), *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.
- Pinheiro P.S, (2011), *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. ONU-UNICEF
- Proyecto de Ley de Sistema de garantías de los derechos de la niñez. 21 de Septiembre del 2015. Presidenta de la República de Chile.
- Red de centros comunitarios de Educación (2006). *Participación Comunitaria. Sistematización de Experiencias*. Santiago de Chile.
- Ríos B. (1996), *Evaluación estrategia de jardines comunitarios*, Fundación Integra. Chile: Fundación Integra.
- Rodríguez S. (2010). *Enfoque de derechos del niño. Una propuesta de comprensión y acción para la infancia y adolescencia*. Trabajo presentada en Jornada de trabajo: Enfoque de Derechos en el trabajo con niños, niñas y jóvenes de la comuna de La Serena, realizado en La Serena el 4 de junio del 2010.
- Rodríguez G., Gil J. y Jarcia Jiménez E. (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe

- Romero S. y Salinas L, (2005), Sistematización de experiencias de cuidado infantil temprano. Serie Reflexiones: Infancia y adolescencia N° 3 Chile: UNICEF. Recuperado en: http://www.unicef.cl/web/wpcontent/apolados/doc_wp/Working%20Paper%203%20Unicef.pdf
- Sánchez A., (1996), *Psicología Comunitaria. Bases Conceptuales y métodos de intervención*, España: EUB, S.L.
- Sánchez A., (2007), *Manual de Psicología Comunitaria: un enfoque integrado*, España: Pirámide.
- Sandoval Casillimas C. (2002), *Investigación Cualitativa*, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Santos M., (abril, 2015), El niño descubre el impacto de la violencia como un universo frío, Conferencia: Derechos de los niños y violencia: hacia un marco de prevención y protección integral, Santiago: Universidad Diego Portales.
- Stake R.E., (2010), *Investigación con estudio de casos*, España: Ediciones Morata.
- Taylor S.J y Bodgan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tironi R, Valenzuela S. y Scully C.S. (2006), *El eslabón perdido: Familia modernización y bienestar en Chile*. Santiago: Taurus.
- Vaghn Z., Arkades A., Hertzman E &Hertzman C. (Nov.2009). Una herramienta para monitorizar la convención sobre los Derechos del Niño. *Espacio Infancia. Bernard van Leer Foundation*, (32), pp. 53-57
- Valverde F., (2008), Intervención social con la niñez: operacionalizando el enfoque de derechos. *Niñez y políticas públicas*. N° 3, pp. 95-119.

Velaz de Medrano C., (2009), Asesoramiento psicopedagógico y socioeducativo: la colaboración multiprofesional para resolver problemas educativos desde el enfoque comunitario. En Velaz de Medrano C. (coord.), *Educación y protección de menores en riesgo. Un enfoque comunitario*. España: Editorial Graó.

UNICEF, (2012), *Cuarto Estudio de Maltrato Infantil que busca determinar prevalencia, frecuencia y características del maltrato físico y psicológico en niños y niñas. Determinar la prevalencia de abuso sexual en la población de niños y niñas. Y comparar los resultados de este estudio con los realizados en 1994, 2000 y 2006*, Chile: UNICEF.

Yin R.K., (2014), *Case Study Research. Design and Methods*. (5° Ed.) EE.UU: Sage Publications, Inc.

8. Anexos

8.1 Consentimientos

- a) Consentimiento de representante legal

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo.....
 Rut....., miembro de la Fundación Cristo Joven, institución a cargo del Jardín Infantil “Aitue”, acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación “**Estrategias de actuación proteccionales frente al maltrato infantil en la primera infancia, en un jardín infantil comunitario desde la mirada del enfoque comunitario**”³, dirigida por la Psicóloga Paulina Alfred Araya, en el marco de su Tesis de Grado para obtener su título de Magíster en Psicología, mención Psicología Comunitaria de la de la Universidad de Chile.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. En relación a ello, acepto participar en entrevista individual que se realizarán durante el proceso de la investigación en dependencias de la Fundación.

Declaro además haber sido informado/a que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por la investigadora y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga será guardada y analizada la investigadora y será presentada a la Universidad de Chile en el marco de su Tesis de Grado, así mismo que podre conocer los resultados de este estudio al finalizar el mismo.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

 Nombre Participante

 Nombre Investigadora

 Firma

 Firma

Fecha: 26 de Noviembre del 2015

Fecha: 26 de Noviembre del 2015

³ El nombre de la investigación es modificado durante el proceso de investigación, por lo cual la diferencia en el nombre.

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá hacerla a la siguiente persona y dirección: **Srta. Paulina Alfred Araya**, Correo electrónico: p.alfred.araya@gmail.com

b) Consentimiento de integrantes de equipo técnico del jardín infantil

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo

.....
 Rut....., trabajadora del Jardín Infantil “Aitue”, perteneciente a la Fundación Cristo Joven acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación **“Estrategias de actuación proteccionales frente al maltrato infantil en la primera infancia, en un jardín infantil comunitario desde la mirada del enfoque comunitario**, dirigida por la Psicóloga Paulina Alfred Araya, en el marco de su Tesis de Grado para obtener su título de Magíster en Psicología, mención Psicología Comunitaria de la de la Universidad de Chile.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. En relación a ello, acepto participar en grupos focales y entrevistas individuales que se realizarán mientras dure el proceso de la investigación en dependencias del Jardín Infantil.

Declaro además haber sido informado/a que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por la investigadora y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga será guardada y analizada por la investigadora y será presentada a la Universidad de Chile en el marco de su Tesis de Grado, así mismo que podre conocer los resultados de este estudio al finalizar el mismo.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

 Nombre Participante

 Nombre Investigadora

 Firma

 Firma

Fecha: 6 de octubre del 2015

Fecha: 6 de octubre del 2015.

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá hacerla a la siguiente persona y dirección: **Srta. Paulina Alfred Araya**, Correo electrónico: p.alfred.araya@gmail.com

c) Consentimiento de los apoderados del jardín infantil

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo

.....
 Rut....., apoderada/o del Jardín Infantil “Aitue”, perteneciente a la Fundación Cristo Joven acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación **“Estrategias de actuación proteccionales frente al maltrato infantil en la primera infancia, en un jardín infantil comunitario desde la mirada del enfoque comunitario,** dirigida por la Psicóloga Paulina Alfred Araya, en el marco de su Tesis de Grado para obtener su título de Magíster en Psicología, mención Psicología Comunitaria de la de la Universidad de Chile.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. En relación a ello, acepto participar en grupo focal que se realizará mientras dure el proceso de la investigación en dependencias del Jardín Infantil.

Declaro además haber sido informado/a que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por la investigadora y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga será guardada y analizada por la investigadora y será presentada a la Universidad de Chile en el marco de su Tesis de Grado, así mismo que podre conocer los resultados de este estudio al finalizar el mismo.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

 Nombre Participante

 Nombre Investigadora

 Firma

 Firma

Fecha: Noviembre del 2015

Fecha: Noviembre del 2015.

<p>Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá hacerla a la siguiente persona y dirección: Srta. Paulina Alfred Araya, Correo electrónico: p.alfred.araya@gmail.com</p>

8.2 *Pautas de entrevistas y grupos focales*

a) Pauta de entrevista de representante de Fundación Cristo Joven

1. ¿Cuál es el sello que tiene la Fundación Cristo Joven, en especial en su trabajo en la primera infancia?
2. ¿Qué rol se observa en los jardines infantiles de la Fundación en cuanto a la protección de los derechos de los niños y niñas?
3. ¿Cuál ha sido el trabajo que se ha realizado con los jardines infantiles de la Fundación respecto al abordaje de las situaciones de maltrato infantil?
4. ¿Qué características tiene el protocolo de intervención en caso de maltrato infantil?
5. Respecto al trabajo en la línea de la protección de derechos de los niños y niñas, ¿Cómo observas el trabajo que ha realizado el jardín infantil “Aitue”?
6. ¿Cuál es la formación que ha recibido el equipo del jardín infantil “Aitue” respecto al abordaje del maltrato infantil?
7. ¿Cuál es el rol del jardín infantil en el trabajo con la comunidad educativa y del territorio donde se encuentra inserto el mismo?
8. ¿Cuáles son las proyecciones de trabajo en el jardín infantil desde el trabajo comunitario y la protección de derechos de los niños y niñas?

b) Pauta de entrevista de Directora de jardín Infantil

1. ¿Cuál es el sello del trabajo que realiza el jardín infantil?
2. ¿Qué rol le otorgas al jardín infantil en la protección de los derechos del niño?
3. ¿Cuál es el trabajo que han podido realizar en esta temática con las familias y con la comunidad que está en el entorno del jardín infantil?
4. ¿Cuál es la percepción que crees que tiene la comunidad territorial respecto al jardín infantil?
5. ¿Cuáles han sido las acciones más relevantes que han realizado como equipo con las familias a favor de la prevención del maltrato infantil?
6. ¿Qué apoyos ha entregado la Fundación Cristo Joven en cuanto a la formación en la temática del maltrato infantil?
7. ¿Cuáles son las proyecciones del trabajo que se puede realizar con las familias y la comunidad para el abordaje del maltrato infantil?

c) Pauta de entrevista a técnicos en párvulos

1. ¿Cómo llegaste a trabajar al Jardín infantil “Aitue” y porque te has mantenido trabajando en él?
2. ¿Qué caracteriza al jardín infantil en su trabajo que realiza con los niños y niñas?
3. ¿Cuál es el sello del trabajo del jardín infantil en comparación con otros jardines infantiles de la comuna?
4. Respecto al trabajo con la familia, ¿Cuáles son los elementos más relevantes del trabajo que se realiza con ellos?
5. ¿Qué conocimiento tenías previo al ingreso al jardín infantil en la temática del maltrato infantil y qué formación has recibido al respecto al estar trabajando en él?
6. ¿Qué acciones has observado que se implementan en el jardín infantil para abordar el maltrato infantil? ¿Qué nuevas acciones crees que se podrían realizar al respecto?
7. ¿Cómo se trabaja con las familias en el jardín infantil? ¿Cuáles son las principales acciones?
8. ¿Qué acciones se han realizado con la comunidad territorial desde el jardín infantil? ¿Cuáles de ellas encuentras que han favorecido el trabajo en la protección de los derechos del niño?

- d) Pauta de grupo focal n° 1 con equipo de jardín infantil
1. ¿Qué entienden por comunidad?
 2. ¿Qué se entiende por trabajo comunitario?
 3. ¿Cómo se relaciona el jardín infantil con la comunidad? ¿existen acciones de trabajo con ella?
 4. ¿Qué acciones realiza el jardín infantil con su comunidad educativa?
 5. ¿Qué caracteriza el trabajo del jardín infantil con los niños, las familias y la comunidad?
 6. ¿Cuál es el rol del jardín infantil respecto a la protección de los derechos de los niños?
 7. ¿Qué instituciones conocen que trabajan en protección de los derechos de los niños en su territorio?
- e) Pauta de grupo focal n° 2 con equipo de jardín infantil
1. ¿Qué entienden por maltrato infantil?
 2. ¿Cómo detectan que un niño o niña pueda estar siendo víctima de maltrato?
 3. ¿Qué acciones implementan ante al abordaje del maltrato infantil?
 4. ¿Cómo se aborda esta temática con las familias?
 5. ¿Existen procedimientos respecto a cómo actuar ante la detección de una situación de maltrato en un niño? ¿Qué acciones implica?
 6. ¿Qué acciones se podrían mantener o implementar para prevenir el maltrato infantil en el trabajo con las familias y la comunidad territorial?

- f) Pauta de grupo focal con apoderados de jardín infantil
1. ¿Por qué eligieron el jardín infantil para matricular a sus hijos/as?
 2. ¿Cómo era la relación entre ustedes y el equipo del jardín infantil cuando ingresaron al establecimiento y cómo es actualmente? ¿Existen diferencias?
 3. ¿Cuál es rol del jardín infantil ante la protección de los derechos del niño?
 4. ¿Qué acciones conocen que realiza el jardín infantil cuando debe abordar una situación de maltrato infantil que pueda estar afectando a un niño?
 5. ¿Qué acciones han visibilizado de trabajo con las familias y la comunidad por parte del jardín infantil?
 6. ¿Qué rol les compete como familias ante el abordaje del maltrato infantil?