

Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Antropología
Carrera de Antropología Social



UNIVERSIDAD DE CHILE

**NARRACIONES SOBRE LA HISTORIA DE ESTABLECIMIENTOS
EDUCATIVOS DE NIVEL PARVULARIO EN SUS PROYECTOS
EDUCATIVOS INSTITUCIONALES.**

Textos, tramas y metáforas en las narrativas históricas educativas de nivel local.

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE ANTROPÓLOGO SOCIAL

JAVIER ALBERTO HIDALGO CABEZAS

Profesor Guía
Andrés Gómez Seguel

Enero de 2020

Esta Tesis de Título Profesional está dedicada a:

*Mi vieja querida, que tan presente estuvo en la escritura de esta Tesis y que tan presente está cada día en mi memoria, mi conversación y mi corazón.
Llegó el día viejita, finalmente.*

Mi hija Renata y a mi hijo Rafael, por su alegría, por su compañía permanentes y por la energía para seguir creciendo y aprendiendo con ellos.

Mi querida compañera Sol, por esa conversación aquella tarde de primavera que juntos abrimos y que juntos hoy cerramos. Gracias profundas por esa visión e impulso, por las ganas acompañándome este tiempo académico, y gracias por todo el apoyo operativo y parental.

Toda mi familia y amigos, que supieron de esta larga postergación, que saben poco de Antropología Social a pesar de mis torpes y vanos intentos por enseñárselas y que, sin embargo, siempre mantuvieron su interés y curiosidad respecto a cuándo sería el día que realizaría esta Tesis.

ÍNDICE

	PÁGINA
RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. ANTECEDENTES	9
1.1. Contexto de la educación parvularia en Chile.	9
1.2. Fundación Integra.	11
1.3. Proyectos Educativos Institucionales.	13
1.4. Proyecto Educativo Institucional en Fundación Integra.	14
CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
2.1. Problematización.	18
2.2. Preguntas de investigación y objetivos.	24
CAPÍTULO III. MARCO CONCEPTUAL	26
3.1. La preeminencia del lenguaje.	26
3.2. Contando un relato colectivo: narrativas sociobiográficas.	29
3.3. Acerca de la escritura y los textos.	35
3.4. Dimensiones de interpretación.	43
CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO	46
4.1. Enfoque epistémico.	46
4.2. Perspectiva teórico metodológica.	47
4.3. Estrategia de producción de información y técnicas de investigación.	48
4.4. Estrategia de investigación, interpretación y análisis.	52
CAPÍTULO V. RESULTADOS	55
5.1. Tipo de texto.	58
5.2. La trama.	75
5.3. Enunciados metafóricos.	99
5.4. Síntesis de los principales resultados.	105

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	109
6.1. Sobre los objetivos de esta investigación.	109
6.2. Una antropología de los microtextos institucionales.	112
6.3. ¿Una escritura con enfoque de derechos?	114
CAPÍTULO VII. SUGERENCIAS DE POLÍTICA Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	116
7.1. Sugerencias para la política educativa.	116
7.2. Límites de la investigación y proyecciones.	118
REFERENCIAS	120

“(...) la escritura es -sobre todo- un campo de producción ideológica, de construcción del pensamiento y de reproducción social, es una parte de la actividad simbólica de las comunidades humanas. En suma, una forma de construcción social y cultural del conocimiento, y una herramienta de manipulación de la realidad.”

Rodríguez Mateos

RESUMEN

La investigación se orienta a conocer las narrativas que establecimientos de educación parvularia construyen sobre su historia, buscando aportar una mejor comprensión de sus Proyectos Educativos Institucionales. Se desarrolla un análisis documental/narrativo revisando una sección de este documento estratégico en una muestra de establecimientos de una fundación de educación parvularia de nivel nacional. La problematización realizada explora las características de estos textos y narrativas; busca conocer los ejercicios narrativos que se realizan, las tramas, contenidos, metáforas y/o estructuras narrativas observadas en la redacción de los textos. La investigación propone un acercamiento metodológico cualitativo, favoreciendo la escucha de los textos y su mundo, pero a la vez, proponiendo un marco comprensivo que organiza esa escucha y la interpretación a partir de herramientas de la hermenéutica de Paul Ricoeur. Los resultados muestran mayor predominancia del perfil instrumental y ensayístico de los textos, favoreciendo un relato alejado de la experiencia propia de un tránsito histórico. A la vez, en las tramas hay una invisibilización de niños y niñas, prevaleciendo la visión centrada en las y los adultos. Emergen también diversos contenidos que con distinta fuerza y frecuencia organizan las historias de los establecimientos. Finalmente, se describen algunas construcciones metafóricas que parecen más significativas en el material analizado.

Palabras clave

Narrativas sociobiográficas; Historias locales; Proyecto Educativo Institucional.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo chileno ha vivido importantes transformaciones con posterioridad a las movilizaciones estudiantiles, primero del 2006 y luego del 2011, que han transformado su arquitectura (MINEDUC 2018b, p.15). Del mismo modo, se han actualizado y/o reforzado nuevos principios que organizan su administración a nivel nacional: libertad de enseñanza, fin al lucro con fondos públicos, calidad, inclusión, derechos, entre otros (Idem. p. 19 – 22).

Dentro de las producciones textuales relevantes de las organizaciones educativas hay una que existiendo desde antes, ha cobrado mayor trascendencia para el ordenamiento educativo nacional, a saber, el documento Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos. En un contexto de reformas en toda Latinoamérica, que han tenido distintos objetivos e impactos, uno de los principios centrales que se ha desplegado ha sido el de autonomía y descentralización, reconocido como factor crítico para avanzar en mejoramiento y calidad a distintos niveles del sistema educativo (Suasnábar, 2017).

Uno de los componentes del campo educativo que ha buscado concretar estos principios es la herramienta de gestión “Proyectos Educativos Institucionales” (PEI), instrumento que a partir de los años 90’s comienza a instalarse en Chile, y donde se orientó que cada unidad educativa podría darse un marco doctrinario, teórico y operativo que permitiera una educación de mayor calidad; volviéndola más democrática, pertinente localmente, y buscando mayor equidad educativa. Las importantes reformas educacionales en América Latina desde los 90’s sitúan al PEI como pieza clave de las transformaciones en educación, reconociendo a la vez su carácter participativo y dinamizador de la participación, dimensión sustantiva en los procesos de reforma y que van de la mano con el aumento en los niveles de autonomía en las reformas educativas implementadas (Caballero, P. 1999. p.65). Lo señala también Suasnábar (2017)

“De tal manera, las reformas educativas de los noventa expresaron esta nueva promesa modernizadora que se materializó en una agenda de políticas específicas (descentralización, focalización, autonomía escolar, etc.) y en un conjunto de instrumentos (evaluación, currículum nacional, financiamiento por proyectos, etcétera) (...).” (p.120)

En Chile, las orientaciones de la Subsecretaría de Educación Parvularia para la elaboración de PEI (2017), consideran relevante un acápite referido a las características actuales y una reseña histórica del centro educativo como parte del documento PEI oficial del establecimiento. Es aquí donde profundiza la presente investigación, en un acercamiento cualitativo, buscando describir cómo expresa el lenguaje escrito en este instrumento específico aquella historia colectiva que se debe narrar. Este es el cruce que se observará: el juego de las narrativas históricas de los colectivos en el campo de la educación.

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES

1.1. Contexto de la educación parvularia en Chile.

La Educación Parvularia constituye el primer nivel educativo en el sistema educacional chileno (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2016).

“La Ley General de Educación lo define como el nivel educativo que atiende integralmente a los niños y niñas desde su nacimiento hasta el ingreso a la Educación Básica. Tiene como propósito favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral de aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora (art. 18).” (p.13)

La mayor parte de la oferta de educación parvularia en Chile es de carácter público, otorgándose a través de entes estatales (como la Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI) o con financiamiento estatal (Fundación Integra y otras organizaciones y establecimientos municipales y subvencionados). Los establecimientos que imparten Educación Parvularia son las salas cuna, jardines infantiles, escuelas y colegios. La distribución de la matrícula en Chile muestra que los niños y niñas que están en el rango etario adecuado para ir a establecimientos de educación inicial, lo hacen mayoritariamente en las dos instituciones más grandes del país, JUNJI (sobre 175.000) y Fundación Integra (sobre 71.000), en establecimientos administrados directa e indirectamente por ambas organizaciones. (Ibid, p. 13).

En los últimos años se ha dado un salto sustantivo en el tipo de educación que se entrega en el nivel, con un conjunto de importantes transformaciones: aumento de 199.711 nuevos cupos entre 2006 y 2018 con 800 nuevos establecimientos para niños y niñas de 0 a 4 años, entre JUNJI y Fundación Integra en los últimos 4 años; fortalecimiento de la calidad a través de nuevas infraestructuras y mejoramientos de las actuales dependencias de JUNJI, Integra y escuelas; con material didáctico y mobiliario moderno, acorde a las necesidades de niños y niñas; este nivel educativo fue reconocido e incorporado en la reforma educacional, por lo que se crea una nueva institucionalidad que moderniza el sistema, actualiza sus bases y herramientas del currículum (actualización de las Bases Curriculares y del Marco para la Buena Enseñanza específico

para Educación Parvularia); y además mejora y potencia los estándares y la fiscalización de los jardines infantiles; la Certificación de Jardines Infantiles: Reconocimiento Oficial y Autorización de Funcionamiento, el ingreso de Educadoras de Párvulos al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, entre otros.

Las nuevas bases de la educación parvularia (BCEP) del MINEDUC (2018a) buscan reposicionar la relevancia de esta etapa en la formación integral del ser humano, en su educación y en lo que implica como momento biográfico en que se inicia la transición hacia los demás niveles educativos del sistema.

“Sus definiciones curriculares se nutren de los nuevos conocimientos derivados de la investigación y de prácticas pedagógicas pertinentes y colaborativas, que valoran el juego como eje fundamental para el aprendizaje. Desde esta mirada, se actualizan los fundamentos, objetivos y orientaciones para el trabajo pedagógico, resguardando la formación integral y el protagonismo de los niños y niñas en las experiencias educativas.

Sobre la base de los principios asumidos en el primer currículum nacional para la Educación Parvularia en el año 2001, estas Bases Curriculares integran y renuevan sentidos que responden a requerimientos y énfasis actuales de formación para la primera infancia, tales como la educación inclusiva, la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género, la formación ciudadana, el desarrollo sostenible, entre otros. (...)

Es valioso destacar que este nuevo referente establece una base curricular común a nivel nacional, que admite diversas y desafiantes modalidades de implementación, buscando resguardar integralmente la trayectoria formativa de las niñas y de los niños.” (Presentación Ministra de Educación)

Estas BCEP serán el basamento pedagógico sobre el que se monta la propuesta educativa del PEI de los establecimientos de Fundación Integra.

Finalmente, a partir de las leyes N° 20.832 y N° 20.835 recientemente publicadas, se establece que todos los establecimientos deberán contar con autorización de funcionamiento y en el caso de aquellos establecimientos que reciben fondos del Estado, con el reconocimiento oficial del MINEDUC para lo cual deberán cumplir con una serie de requisitos de infraestructura, procesos calidad, personal, entre otros. Entre estos

aspectos que deberán cumplir los establecimientos se encuentra el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (MINEDUC, 2018c).

Respecto de la relevancia de este instrumento de gestión en las políticas educativas en Chile, el Ministerio de Educación (2015) señala que el PEI

“(..) tiene una relevancia central en el sistema escolar chileno, en la medida que en él se explicita cuáles son los sentidos y el sello que caracteriza a cada establecimiento y cuál es el aporte que realiza al desarrollo de su comunidad. Por lo mismo, no sólo es un instrumento de alto valor legal y educativo para los sostenedores y los colegios, sino también para las familias que los eligen y los territorios en los cuales se ubican. Los Proyectos Educativos Institucionales, además, son el referente que permite proyectar y programar las acciones que aseguren una educación de calidad (...).” (p.5)

Castro, Figueroa y Quintanilla (2016) han mostrado también la relevancia que representa para el mejoramiento educativo el instrumento de gestión angular de las unidades educativas, el PEI, en la encrucijada del predominio y relevancia para distintos procesos de este instrumento y de los PME.

1.2. Fundación Integra.

Fundación Integra es una institución chilena privada prestadora de educación parvularia pero con financiamiento estatal que cuenta con 1195 jardines infantiles, atendiendo a más de 85.000 niños y niñas matriculados, y con más de 22 mil trabajadoras y trabajadores. Es una institución de derecho privado sin fines de lucro, que pertenece a la Red Fundaciones de la Dirección Sociocultural de la Presidencia de la República y se encuentra afecta a los requisitos del Reconocimiento Oficial en educación, que será otorgado por la nueva Subsecretaría de Educación Parvularia y fiscalizado por la Superintendencia de Educación (Fundación Integra, 2017).

Fundación Integra se reconoce participante activa en la definición de políticas para el nivel de educación parvularia en Chile, es un actor de la educación relevante y con una amplia experiencia reconocida en el tema. La Misión de esta organización es lograr el desarrollo pleno y aprendizajes significativos de niños y niñas entre tres meses y cuatro años de edad a través de un proyecto educativo de calidad con la participación activa de

los equipos de trabajo, familias y comunidad. Los valores institucionales que se declaran son la Calidad, la Inclusión, la Participación, el Respeto, la Confianza, la Transparencia y la Apreciación de los talentos.

Integra cuenta con 1195 establecimientos y Modalidades No Convencionales y más de 85.000 niños y niñas matriculados. A nivel de sus jardines infantiles trabajan más de 22.000 trabajadoras (a mayo de 2017) y más de 25 mil en todas las dependencias a nivel nacional. Además de la educación parvularia impartida en establecimientos con infraestructura propia, Integra cuenta también con algunas Modalidades No Convencionales de atención (MNC), que busca proveer a través de una oferta flexible, más acotada y pertinente a los públicos con que trabaja, oportunidades educativas de calidad que apoyen los aprendizajes de niños y niñas. Estas MNC son:

- ✓ *Jardín sobre Ruedas*. Móvil con recursos didácticos, educativos y materiales que permite acceso a una oferta educativa a niños y niñas de zonas rurales que no cuentan con una instalación de jardín infantil. Está presente en doce regiones de Chile y cuenta con 71 vehículos.
- ✓ *Programa Vacaciones en mi Jardín*. Busca ofrecer a los niños y niñas un espacio recreativo-vacacional, en un marco de seguridad y bienestar, durante el tiempo que el establecimiento interrumpe su atención. Atiende a niños entre 2 y 5 años.
- ✓ *Sala Cuna en recintos penitenciarios*. Programa que funciona en 4 ciudades de cuatro regiones de Chile (Arica Parinacota, Tarapacá, Valparaíso y Metropolitana). Ofrece oportunidades de desarrollo y aprendizaje a niños y niñas de madres reclusas.
- ✓ *Mi Jardín al Hospital*. Programa dirigido a niños y niñas de 3 a 5 años, que están enfermos en unidades de pediatría o cirugía de servicios de salud pública. El programa funciona en 9 hospitales en distintas regiones del país.
- ✓ *Programa de extensión horaria*. Programa de atención integral después de las 16:30 horas, centrado en el cuidado, protección y bienestar de niños y niñas; con fuerte acento en el juego y la respuesta sensible y oportuna a sus necesidades, intereses y características.

La organización se ordena en tres niveles o 'plataformas' de trabajo. Un nivel nacional cuya principal función es definir las políticas y lineamientos institucionales, así como prestar asesoría y control a los equipos de regiones. Un nivel regional, con 16 direcciones regionales, que administran los jardines infantiles de la región¹. Los equipos regionales están a cargo de implementar con pertinencia regional y local, las políticas y lineamientos de la Fundación, brindar apoyo a los equipos de jardines infantiles y asesorar la planificación, cumplimiento y evaluación de objetivos y metas que se han definido en instrumentos como los PEI, Planes Territoriales de Asesoría Técnica y Planificaciones de Jardines Infantiles.

En los últimos años, y en un marco nacional de transformaciones en torno a la primera infancia, en esta organización en el ámbito de calidad se han desarrollado iniciativas como: instalación de un nuevo modelo de asesoría técnica con enfoque territorial, se ha desarrollado un sistema de formación y evaluación de la práctica; se han desarrollado y comenzado a implementar los PEI de cada jardín infantil; se ha fortalecido la perspectiva educativa en los procesos de administración y gestión de personas y equipos, entre muchos otros cambios e iniciativas.

1.3. Proyectos Educativos Institucionales.

Es interesante revisar la evaluación que hace poco tiempo hizo el Ministerio de Educación respecto a los PEI en Chile (MINEDUC, 2015). Señala que, en síntesis, pueden plantearse las siguientes tensiones que viven hoy los Proyectos Educativos Institucionales como herramienta fundamentalmente de las unidades educativas:

- *“El PEI no da cuenta exhaustivamente de la cultura escolar diversa del cual debería ser representativo, lo que se expresa en el alto grado de similitud que se ha constatado entre los Proyectos de distintos establecimientos y contextos.*
- *El PEI se ha transformado en muchos casos en una herramienta declarativa y formal, y no expresión de una proyección compartida por la comunidad educativa.*

¹ En la Región Metropolitana, debido a la alta concentración de población, Fundación Integra cuenta con dos Direcciones Regionales: una para la zona y jardines del sector Sur Oriente y otra para la zona Nor Poniente de la región Metropolitana.

- *El PEI ha tendido en algunos contextos a invisibilizarse al instalarse otras herramientas de gestión educativa de mediano o corto plazo (como los Planes de Mejoramiento Educativo).*
- *La participación de los actores de la comunidad educativa en el diseño y evaluación del PEI, es en muchos casos restringida, lo que disminuye su potencial de constituirse en una herramienta guía de toda la organización.” (p.8 y 9)*

Ninguno de los desafíos o puntos críticos de la evaluación habla del proceso de construir este documento, del tiempo y la praxis social que supone poder desarrollarlo y finalizarlo; no hay abordaje sobre la práctica de la escritura que significa contar con un PEI. No parece ser una problematización de esta evaluación, o quizás no fue por lo menos, un foco de observación.

La primera viñeta es quizás la que más relación podría tener con nuestro abordaje, considerando que esa ‘cultura escolar diversa’ debiera estar reflejada en las narraciones históricas del PEI, mostrando por ejemplo, cómo se llegó a ella, cómo se fue componiendo. Pero quizás también en las formas diversas de cómo se muestran particulares maneras de ver y narrar una historia colectiva. Luego veremos, si las historias retrucan la homogeneidad de los PEI que se observa, a nivel más específico de las historias narradas.

1.4. Proyecto Educativo Institucional en Fundación Integra.

Respecto al PEI en Fundación Integra, este fue orientado y se dio soporte a su desarrollo en los más de mil establecimientos en todo Chile a través de distintas estrategias: jornadas de perfeccionamiento, documentos conceptuales, guías metodológicas, entre otras.

El PEI se desarrolla en los jardines infantiles, salas cuna y modalidades no convencionales, con la finalidad de favorecer una educación de mayor calidad, pertinencia y un nivel de autonomía (Fundación Integra, 2015). Debe responder a la diversidad de realidades locales existentes.

“Para esto, los niños, niñas y adultos de cada establecimiento se deben empoderar para revisar críticamente su quehacer a la luz de lo que hemos sido

como institución, lo que somos y lo que proyectamos ser; considerando las particularidades de cada comunidad educativa, (...).” (p.3)

Para Integra además el PEI tiene un sentido colaborativo y participativo, en un contexto de reconocimiento, valoración y beneficio de la diversidad de actores que se congregan en torno a los jardines infantiles. Se construye de manera participativa, convocando niños y niñas, familias, equipos educativos, actores externos al jardín infantil y como expresión concreta de avanzar en calidad educativa.

“(...) con la finalidad de desarrollar con ellos un proceso de reflexión, que desde el inicio permita avanzar en el reconocimiento y valoración de las diferencias y semejanzas de los integrantes; sumando saberes, habilidades, conocimientos y experiencias, generando climas de confianza y cooperación, optimizando recursos y promoviendo apoyos entre todos sus integrantes; (...).” (p. 3)

En términos más operativos y específicos se señala respecto al PEI que:

- *“Es un documento que concreta la Política de Calidad Educativa en cada establecimiento.*
- *Declaración de sueños, valores, principios y objetivos de cada comunidad educativa de Integra.*
- *Guía la gestión integral de cada establecimiento y es plasmada en una planificación estratégica del quehacer de la comunidad educativa.” (p.3)*

Es pertinente para nuestra investigación destacar de estas viñetas algunos elementos, haciendo notar el peso que tiene cada uno de ellos, en cuanto es la organización entera en su complejidad global la que se convoca en el PEI, pero también es, de alguna manera, el sistema educativo entero el que atraviesa cada página escrita del PEI de cada establecimiento educacional de Chile:

- Es un *documento*, es decir, no es un video, un audiodocumental, u otra forma de representación. Es un texto escrito.
- Es una *declaración*, lo que quiere decir que es para ‘dejar algo en claro’, comunicar explícita, clara y oficialmente algo, un conjunto de afirmaciones sobre

principios institucionales, sobre la propia realidad, sobre las expectativas, entre otros.

- Guía la *gestión*, es decir, este documento escrito dice tener efectos en la práctica de organizar e implementar la conducción, finalmente educativa (y para ello guiar las interacciones sociales y los desarrollos individuales para el ámbito laboral, orientar hacia dónde se quiere ir).
- Es *plasmado* en una planificación, esto implica que el PEI es solo declarativo hasta que se implementa. Esto destaca que el PEI solo pasa realmente de la idea a la práctica en la medida que hay esta traducción –el plasmar, modelar, re/presentar– de una mirada anticipada operativa, que la organiza como documento escrito, para luego volverse realidad por los equipos.

Entendemos que en tanto política de la organización, el PEI supone ciertas comprensiones respecto de un conjunto de temáticas asociadas a la participación, el rol de las familias en la educación, los estándares educativos para establecimientos y educadoras; o sobre cómo entender la visión o identidad de un centro educativo. Pero en textos como los PEI y las orientaciones de la organización para su desarrollo, hay también información más o menos tácita respecto a cómo debe construirse este relato que se vuelve texto.

Nos parece particularmente interesante la guía metodológica Portafolio PEI y el documento que podríamos llamar ‘matriz’ del proceso que reúne las definiciones y orientaciones sustanciales para esta iniciativa a nivel de los más de mil establecimientos de la organización (Fundación Integra, 2016). El objetivo del documento es ofrecer un fundamento teórico que guíe a los equipos técnicos de los establecimientos en el diseño de sus PEI, ofrece antecedentes del ámbito internacional, nacional e institucional; señala el marco teórico que lo sustenta; describe las etapas de construcción del mismo y las estrategias que dan soporte y acompañamiento a la construcción e implementación del PEI.

Las secciones que considera el formato para registrar el PEI de los establecimientos de Fundación Integra son las siguientes:

Portada (con información general): nombre, dirección, vigencia, región, otros.

1. Presentación
2. Contexto para el desarrollo de proyectos educativos institucional
3. Proyecto educativo institucional. Identificación (niveles y matrículas, integrantes del equipo del JI, profesionales de apoyo al JI)
4. Descripción del establecimiento y su entorno
5. *Historia y características de nuestra comunidad educativa*
6. Definiciones relevantes de nuestra comunidad educativa (misión, visión, valores, concepto de niño y educación, sello pedagógico, las definiciones para el ambiente, la alianza con las familias y la comunidad, competencias y recursos del equipo JI)
7. Objetivos
8. Proyecto Curricular (qué enseñar y qué aprender de los ámbitos de las B CEP, ¿cómo aprenden los niños?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar?)
9. Propuesta de gestión
10. Implementación proyecto educativo institucional
11. Seguimiento, evaluación y proyecciones

El proceso para que cada establecimiento educacional de Fundación Integra contara con su Proyecto Educativo Institucional se inicia por cohortes de jardines infantiles de las regiones, en el año 2014 y concluyó para cada jardín infantil con la generación de un texto escrito, al cabo de dos años de un trabajo participativo donde se buscó involucrar a los distintos actores que dan vida a los establecimientos (familias, niños y niñas, comunidad local, equipo del jardín infantil, etc.).

CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Problematización.

Los textos escritos son en muchos sentidos en la actualidad, como se entiende y señala en sentido coloquial, un 'pariente pobre' entre las formas o métodos en que se accede a la información y se produce la comunicación, en un contexto actual dominado por formas más llamativas y sugerentes (aunque no siempre más efectivas) de comunicación, entendimiento y vínculo entre las personas y los colectivos. Los textos escritos parecen ser cada día menos usados frente a la hegemonía alcanzada por la imagen o los materiales audiovisuales.

En la medida que la escritura supone ciertas normas, procedimientos, formatos y reglas, corresponde propiamente a una tecnología que permite acumular y transmitir información, así como jugar e imaginar mundos fantásticos para el ser humano, entre otras conocidas funciones². Esta tecnología tan fascinante supone logros y desafíos en sus usos, los cuales son tan diversos como enigmáticos, tal como también lo son algunas de sus formas y apropiaciones. Para las organizaciones funcionales que pueblan nuestras sociedades actuales, el despliegue de esta técnica -la producción y gestión de textos y distintos tipos de documentos- es fundamental para su funcionamiento. Podríamos aseverar de hecho que cada organización posee ciertos atributos en su comunicación (entre las cuales se cuenta la realizada a través de textos) que le son propios y diferentes de otras organizaciones y que la vuelven posible como tal. Los textos escritos, su representación colectiva, su administración, circulación y/o gestión, se constituyen en prácticas socioculturales dentro de una organización que suponen por lo tanto, ciertas concepciones y creencias sobre ellos y ciertas prácticas organizacionales singulares asociadas a su generación, uso y circulación³.

² Si bien la escritura ha pasado por distintas fases que muestran su complejización a lo largo del tiempo, sus alcances y funciones más estructurales parecen ser invariantes del paso del tiempo y se observan transversalmente en las distintas culturas: se mejora la capacidad de hacer distinciones en la realidad y la organización de la misma; permite re-presentar (volver a presentar), de manera permanente, una cierta realidad (un decir, una creencia, un hecho, un compromiso, casi cualquier cosa); permite un giro radical en el proceso comunicativo entre los seres humanos al permitir el traspaso de información a otros (antes solo por la oralidad), sin depender de la presencia física del ser humano que quiere comunicar o informar; y permite una alta capacidad de acumulación y perduración de muchos tipos de información para compartir a otros que puedan entenderla.

³ Es interesante observar la reflexividad en una organización específica respecto a esta herramienta clave en la producción de conocimiento (y la intervención socioeducativa como veremos) y que permite precisamente en su esencia, la distancia y reflexividad con todas las prácticas, inclusive con ella misma y con la organización que las produce.

La producción y gestión de textos en especial a nivel de las organizaciones supone particularidades asociadas al carácter vinculante, coordinador y productivo de estos materiales: la gestión de los textos, la administración de su diseño, la redacción por parte de personas singulares o colectivos, las *narrativas* que se construyen en ellos, los procesos de lectura, las interpretaciones y usos, que varían entre el plano de apropiación o administración individual (o de un pequeño grupo de personas), y su dimensión colectiva de articulación; su operación simultánea para varios fines, entre varios actores y a varios niveles. La singularidad de este (meta)proceso se enriquece al especificar un campo particular en el que nos interesa mirar esta producción, *el campo de lo educativo*; y las posibilidades de que en ese contexto, bajo ese sentido del campo educativo, sea construido un texto que *cuenta* (más con palabras que con números) una historia para cierto colectivo.

Habermas ha comentado hace un tiempo ya, que dentro del ámbito del conocimiento filosófico, el mundo occidental ha transitado desde un modelo de la conciencia hacia una matriz filosófica del lenguaje (1999). Este tránsito filosófico ha tenido fuertes impactos en un conjunto de otros campos disciplinarios e intelectuales (en psicología, educación, antropología, política, comunicación, entre otros). Así es como para nosotros, la profundización en torno a este giro y nueva comprensión del lenguaje nos permitirá tematizar y ponderar el uso y alcances de los textos escritos como herramienta en la producción de historias del campo educativo. Comprendemos que habitamos un mundo que se relata, que existe en el lenguaje porque existen producciones narrativas que le dan vida y sentido colectivo a ese mundo que se habita. La construcción de los relatos en un doble eje, histórico y educativo, es el espacio más focalizado donde se centra entonces nuestra problematización a propósito de estas reflexiones sobre el lenguaje. Queremos entender qué características tiene el relato histórico educativo que se construye para los PEI de los establecimientos, como voz oficial de un colectivo que trabaja en el ámbito educativo.

Nos interesan las narrativas porque en ellas podemos ver la descripción 'ordenada' (situadamente ordenada) del 'mundo' (de los parámetros del narrador). Las narrativas nos acercan a la comprensión de las identidades en el mundo, nos permiten ver la configuración simbólica de una historia y así comprender mejor la realidad actual y hacia

dónde se va (se cree ir) en el futuro. Las narrativas que construyen los sujetos individuales y colectivos como construcciones del lenguaje son fundamentales en la comprensión y operación del mundo, y muchas de ellas no tienen otro objetivo que otorgar sentido a la experiencia de los grupos y personas.

Al respecto, a nivel individual el análisis narrativo como dice Cortazzi (1993) puede verse como una ventana abierta al espacio psíquico personal o, si estamos analizando las narraciones de un grupo específico de narradores, como una ventana abierta a su cultura. Es este plano el que se propone observar la presente investigación: las características de ciertas narrativas colectivas en torno a la historia declarada por un actor colectivo local del campo educativo. Nos interesa la pregunta ¿qué características tiene el relato que construye una comunidad educativa acerca de su propia historia de origen y de su propio desarrollo hasta la actualidad?

La UNESCO (2017) ha vuelto a reafirmar su compromiso en los últimos años con una educación de calidad, con perspectiva de género, centrada en el fortalecimiento de las capacidades de las personas y potenciando una perspectiva de cooperación y colaboración (entre personas, grupos, organizaciones, países y hemisferios), entre otras características. Todos los esfuerzos en este ámbito y que contribuyan con estas metas son sin duda necesarios. Para Chile la interpelación a un examen acucioso del sistema educativo, por ende, también es válida. Desde este ángulo, las organizaciones educativas (escuelas, liceos, jardines infantiles, universidades, entre otras) quizás más que otros tipos de organizaciones, trabajan de manera singular y significativa en torno al -y con el- mundo del lenguaje, los textos escritos y las narrativas. El sistema educativo no solo está orientado por objetivos de formación hacia los y las estudiantes donde el aprendizaje, conocimiento y buen uso de los distintos soportes y herramientas del lenguaje, es uno de los hitos centrales en cualquier biografía de quienes pasaron por el sistema educativo. Además, el sistema educativo hace un uso intensivo⁴, especial diremos por ahora, de los textos y otros productos del lenguaje para la gestión propia del tipo de organización como es un liceo, jardín infantil u otro establecimiento educativo.

⁴ Los objetivos de aprendizaje, así como de mejoramiento continuo de los docentes están desarrollados en textos escritos; las profusas definiciones conceptuales y marcos teóricos detrás de los modelos pedagógicos y curriculares corresponden a documentos que expresan sus sentidos, fundamentos y orientaciones; entre otros. Así mismo, en el sistema educacional y en las organizaciones que le dan vida, mucho más que en otros contextos y temas, la observación y descripción de las prácticas laborales es una realidad que se 'cuenta' preferentemente con palabras.

En Chile, las orientaciones de la Subsecretaría de Educación Parvularia (2017) respecto a la reseña histórica que se solicita para el PEI, señalan lo siguiente:

“Reseña histórica. Hace referencia a aquella información relevante del establecimiento de Educación Parvularia desde una perspectiva histórica, destacando el por qué se crea el establecimiento. Si se trata de una revisión y/o ajuste de este instrumento de gestión, en este apartado se consideran los distintos períodos vividos y aquellos hitos relevantes desde su creación hasta el momento actual, detallando cuáles han sido sus transformaciones, aciertos y las dificultades experimentadas a lo largo de su existencia.” (p.8)

Se pide que en esta sección se pueda especificar aportes significativos que han mejorado los procesos educativos de la unidad educativa, señalando situaciones y personas destacadas en diferentes ámbitos por su labor formadora y pedagógica (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2017. p.8).

El PEI como instrumento de gestión educativa⁵, debe poseerlo para sus procesos de reconocimiento y acreditación, los colegios, escuelas, liceos, los jardines infantiles y salas cuna públicas de la JUNJI y Fundación Integra, de administración directa y delegada, y los establecimientos privados que impartan educación parvularia. En el nivel parvulario, destaca el caso de Fundación Integra, institución que inició el año 2016 de manera progresiva e incremental la construcción de los PEI incorporándose diferentes cohortes de jardines infantiles de todo Chile a su construcción, proceso que por estos días ya ha finalizado (aun cuando de aquí en adelante, cada cuatro años al menos, este instrumento debe remirarse y actualizarse).

La exploración de las narrativas y la construcción de los relatos sobre los procesos educativos o sobre las identidades educativas de las biografías de actores docentes o de comunidades educativas, tiene cada vez más pertinencia y espacio en un contexto de las ciencias sociales donde se han enriquecido y transformado los paradigmas de acercamiento a la realidad educativa (Arfuch, 2016). El marco nacional de reformas en

⁵ Cabe recordar que este documento en las últimas reformas a la educación, se ha reconocido como instrumento fundamental para entender la identidad, principios, marco operativo y devenir de las instituciones educativas, siendo además un requerimiento central que hace el Estado para el reconocimiento oficial de cualquier establecimiento educacional chileno.

educación sitúa a los centros educativos en el desafío de lograr ciertos estándares de calidad en diferentes planos (prácticas, infraestructura, formación, acompañamiento, aprendizajes, etc.) y además les pide constituirse en un actor social cada vez más destacado en los espacios locales. La política educativa nacional orienta y solicita, a través de la construcción del PEI por las comunidades educativas, la auto observación de los centros educativos (en un plano diacrónico y sincrónico), convirtiéndolos en cierto modo en 'sujetos' del campo educativo, de otro perfil, pero con capacidad observacional y comunicativa finalmente. Las organizaciones educativas requieren *verse a sí mismas* en su diagnóstico o análisis situacional actual, pero también *en su devenir, en su proceso de desarrollo en el tiempo*, llegar a describirse en un caminar que demora, para el que siempre hay una historia que contarse: para los PEI se solicita a los establecimientos tener una voz que reconozca su biografía social. Se solicita una memoria colectiva sobre cómo ha transcurrido su sociobiografía, una especie de ubicación histórico local desde la que se hablará a los demás en el marco del campo educativo y respecto a la experiencia singular del transcurrir de cada colectivo. Desde la filosofía nos lo recuerda Giannini (2005) a propósito de Dilthey.

“El hombre es un ente histórico. Y no porque le interese su pasado. Aunque no le importara y sólo pretendiese atenerse a la actualidad, a la ‘realidad de las cosas’, tal realidad, diría Dilthey, es esencialmente histórica; y la percepción y la valoración de ella, son expresiones de una vida y de unas verdades que solo pueden entenderse históricamente” (p.312)

Mirarse desde este lugar supone una apuesta interesante de la política educativa chilena. Con estas narraciones no solo se busca entender mejor el pasado del establecimiento, sino que sobre todo, se nos den pistas sobre cómo este colectivo le da -o piensa darle- sentido y proyectar el futuro educativo de la organización. Se trata de entender cómo se construye un sujeto colectivo. Además, esta narración le permite diferenciarse de otros como ellos, un relato que es el propio de ellos, de cada comunidad educativa y que da origen a su actualidad como establecimiento (que se proyecta en su PEI). El ejercicio narrativo introduce, tematiza y/o da cuenta del perfil histórico del actor o sujeto colectivo. El ejercicio narrativo muestra el desafío antropológico de una comunidad de darse un discurso histórico de sí misma.

Entonces surgen inquietudes respecto a cómo se constituyen estos relatos para el actor colectivo equipo de jardín - comunidad educativa, en estas narraciones para reconocerse y diferenciarse (documento *para sí* y documento *para otros*); o sobre cuáles y cómo los textos sobre la historia de las comunidades educativas muestran otredades e identidades en sus contextos y desarrollo histórico (y cómo ello se relaciona o no al fortalecimiento de este actor colectivo local); interesa también cuáles podrían ser las audiencias o públicos - como sujetos *otros*, a quienes se escriben (dirigen, les hablan) estos relatos sobre la historia del centro educativo, con qué sujetos parecen interlocutar las narraciones. Son interrogantes que tienen sentido para esta investigación

La antropología ha desarrollado un vasto interés por sus narrativas, por la propia escritura antropológica como espacio donde se juega de manera importante la disciplina, y ya no solo en y por el trabajo de campo, como en la que podríamos llamar antropología más clásica. Toda una nueva antropología surge en torno al reconocimiento y crítica a la etnografía como –principalmente- textos etnográficos, y por ello como dispositivo literario donde ella se construye más como un efecto evocativo o performativo estético, que representacional científico, como lo señalan Marcus y Cushman (2003). A partir de claves similares a las de la crítica de la antropología a la producción y gestión de las etnografías como textos, queremos mirar los campos documentales en una organización; como espacios de construcción de conocimiento pero también como la teatralización literaria de las realidades descritas; las performances de veracidad y verosimilitud de la materia de los textos; la escritura como el lugar donde se institucionalizan distintos poderes que cruzan a los colectivos de los equipos educativos; discursos comunitaristas, nacionales, gremiales y otros que se cuelan y enlazan al relato local; las posibilidades de unificación de sentido para los que son *convocados* o señalados en la historia escrita; la ficción de un colectivo en la historia relatada; entre muchas otras).⁶

⁶ Podemos reconocer un triple interés desde la antropología en el abordaje de los documentos escritos en una organización. En primer lugar, la atención al distanciamiento (vastamente reconocido) que generan los textos en el marco de la vida cultural del ser humano. Su posibilidad de convertirse en 'objeto sin dueño', por la brecha que impone inexorablemente todo texto frente a su autor a quien ya no le pertenece, pero tampoco al lector, quien parece aprehenderlo solo por momentos, para pronto abandonarlo a su suerte. La necesaria interpretación que todo texto supone, es el recorrido que esa distancia requiere que se cubra. En segundo lugar, y como tema relevante antropológicamente, observamos que en los textos, o a través de ellos más bien, se va constituyendo para colectivos como las organizaciones una memoria grupal (más o menos oficial) que es representación de su actualidad, y sustento de los futuros y nuevos desarrollos. Los documentos que se conservan, contienen lo que cabe y es legítimo recordar para una organización. Son memoria institucionalizada. Finalmente un tercer interés desde la antropología tiene que ver con que en los textos de las organizaciones, en aquellos que se socializan y referencian, que organizan y mandan la gestión, se produce y reproduce la cultura de la organización. Los lenguajes, símbolos y códigos escritos de cada

Hay cierta antropología filosófica con algunas entradas problematizadoras a la escritura que son pertinentes en la exploración que proponemos, por sus reflexiones sobre el lugar del texto escrito en el orden social, el lugar situado que significan siempre los documentos escritos, es decir, los contextos socio culturales, políticos, históricos que los van determinando, a los que responden.

“(…) el análisis de las funciones concretas que cumple la escritura en un determinado contexto sociocultural debe partir de la búsqueda de los significados que ésta tiene para la comunidad, para el grupo social que la usa, y cómo éste la interpreta en su contexto cultural. Estas significaciones generan unas formas de relación con la escritura y unas pautas de comportamiento específico para con ella, que condicionan los usos que de ella hacen las personas y los grupos sociales.” (Rodríguez, 2010. p.148-149)

La investigación reviste interés al reconocer la centralidad de esta producción situada (los textos y narrativas), como parte constitutiva de cuerpos sociales de nuestras sociedades actuales como son las organizaciones educativas. Este tipo de organizaciones disponen de sus propias narrativas para declarar su lugar en este mundo, y también para orientar y evidenciar todo su trabajo. La atención además, a un documento vertebral de todo el andamiaje del sistema educativo nacional como es el Proyecto Educativo Institucional, puede arrojar nuevas luces respecto a intersticios de la gestión organizacional poco explorados. Implica un cierto acercamiento o mirada de la antropología filosófica al campo educativo. Esta necesidad de *construir (escribir) una historia colectiva* para dar cuenta (junto a otros aspectos) del lugar desde el que se produce el proyecto educativo de las unidades educativas, sin duda que refleja un giro que ha tenido la política educativa chilena en las últimas décadas.

2.2. Preguntas de investigación y objetivos.

Para cerrar, proponemos algunas preguntas significativas de investigación a partir del desarrollo problematizador que revisamos anteriormente y que sintetizan y orientan las indagaciones centrales de esta investigación:

organización se muestran y posibilitan productos como son documentos de política, planificaciones estratégicas, y otros. El vasto campo de lo escrito por las organizaciones es parte de un patrimonio cultural de interés para la antropología social.

¿Cuáles son las características de los textos y narrativas que construye el colectivo de un establecimiento educacional acerca de su propia historia?, ¿qué ejercicios narrativos, qué tramas, contenidos, metáforas y estructuras narrativas se observan en la redacción de los textos sobre esta historia educativa propia?

La investigación que se desarrolló intentó explorar y comprender mejor cómo se observan y/o se dicen a sí mismos ciertos actores colectivos en el marco de procesos educativos en el nivel parvulario en Chile. En este contexto nos propusimos como *propósito general* de este estudio, conocer las narrativas que los establecimientos de Educación Parvularia construyen sobre su historia para aportar a una mejor comprensión de sus Proyecto Educativos.

Para alcanzar este objetivo global, se plantearon como nortes y *objetivos específicos* de la investigación i) identificar y caracterizar las narrativas de los textos que componen la historia de los centros educativos en los PEI a partir de ciertas dimensiones comprensivas y; ii) reconocer claves y lugares significativos en las narraciones para la construcción de los relatos históricos.

CAPÍTULO III. MARCO CONCEPTUAL

La propuesta conceptual de esta investigación remite a algunos elementos teóricos del campo de la hermenéutica del texto y los aportes, principalmente hechos por Paul Ricoeur en este ámbito, así como en torno a la función narrativa en la experiencia humana. Se revisan cuatro ámbitos conceptuales fundamentales: i) las implicancias del lenguaje en la trama relacional y comunicativa humana; ii) el lugar de las narrativas sociobiográficas en el reconocimiento y constitución de los colectivos o grupos; iii) los textos como producción social y los ejercicios explicativos y comprensivos que le corresponden desde la perspectiva hermenéutica, y; iv) algunos factores, ámbitos o dimensiones como propuesta a considerar en la interpretación de los textos en la presente investigación.

3.1. La preeminencia del lenguaje.

Como lo han señalado tantos filósofos a lo largo de la historia, los seres humanos habitamos un lenguaje antes de habitar en nosotros mismos y en el mundo. Habitamos nuestra 'morada' y el universo al que pertenecemos a través y gracias al lenguaje en que hemos sido socializados, habitamos nuestro lenguaje. Nos vamos constituyendo como individuos y pueblos a través de las palabras, frases, oraciones y narraciones que pueblan desde el principio de los tiempos nuestro mundo. Que lo describen, lo explican.

Habermas (1999) recogiendo una larga tradición filosófica, filológica y sociológica alemana respecto al lugar del lenguaje en el mundo y para el ser humano, plantea que este tiene un lugar relevante para las personas, respecto a cómo enfrentar el conocimiento y entender nuestro acceso y proceder en el mundo: los sujetos están en un contexto social ya siempre y desde antes, lingüísticamente abierto. En esto continúa la tradición de Dilthey y Heidegger, Gadamer, y el segundo Wittgenstein respecto a una comprensión que podríamos llamar implicativa entre devenir, estar en el mundo, y las posibilidades epistémicas que ofrece el lenguaje para ello, para estar y encontrar sentido. La condición de vida del ser humano en la tierra es, primero que todo, en el lenguaje y por el lenguaje.

Entendemos desde aquí que hay un campo ya estructurado, el sujeto opera en los pliegues de sentido que le permite la gramática del idioma que lo precede, en que operan

sus pares y agentes socializadores, en ese lenguaje que le permite construirse el suyo y acceder al mundo de otros (Habermas, 1999).

“En este aspecto el lenguaje se hace valer frente a los sujetos hablantes como algo previo y objetivo, como una estructura de condiciones de posibilidad que en todo deja su impronta. Pero, por otro lado, el mundo de la vida lingüísticamente abierto y estructurado no tiene otro punto de apoyo que la práctica de los procesos de entendimiento en una comunidad de lenguaje.” (p.54)

La *comprensión* como sabemos, y particularmente en la tradición filosófico social alemana, es entendida como la práctica fundamental de la condición de existencia de todo ser humano. En tanto, la tarea de la *interpretación* se entenderá que antecede a cualquier otra posibilidad de proceso cognoscitivo: solo es posible en medio del mundo humano, en el lenguaje, a través de él, con él. El lenguaje deja de ser la traducción de la conciencia; un simple instrumento o medio de comunicación y se convierte en realidad en el escenario mismo donde ocurre el devenir humano: la condición lingüística y narrativa de la existencia humana, la vida es un fenómeno del lenguaje, desplegado en el lenguaje, por el lenguaje.

Habermas propone que el lenguaje está entretejido con el mundo de la vida, sosteniendo una articulación recursiva con éste: el ‘mundo de la vida’ es a la vez un recurso del que se nutre la ‘acción comunicativa’ y, a la vez, un producto de ésta. Una cualidad sustantiva del lenguaje en este plano, es su ser ‘intrascendible’, o como dirá Gadamer, no nos podemos nunca poner fuera del lenguaje. ¿Cómo entender entonces la visión anterior respecto de esta distancia que me permitía el lenguaje para representar la realidad, si finalmente toda realidad descrita solo emerge en el campo del lenguaje? La actitud filosófica general y tradicional, considera al lenguaje como instrumento y vehículo de comunicación y de conocimiento. Sin embargo, más bien corresponde a una fuente de conocimiento de la realidad y de lo que es el hombre, buscando superar así su visión simplificada y funcional, por una visión más integrada y sensata en su despliegue en el mundo. Habermas dirá que la materialidad gramatical públicamente inteligible es más útil y nítida que la profundización en los hechos de conciencia, objeto no siempre tan prístino cuando se lo explora.

Las personas y los colectivos se juegan el sentido y las acciones de su vida, en gran parte, merced de sus capacidades y las condiciones sociales existentes para moverse en el lenguaje. En el caso de la presente investigación, creemos firmemente como lo señala Ricoeur, que la experiencia humana, por sus mismas características lingüísticas e históricas, puede alcanzar una mayor comprensión a través de la exploración de aquellas producciones humanas que son los signos, los símbolos y los textos. La mediación por los signos, los símbolos y los textos para un entendimiento integrado del ser y el mundo (Ricoeur, 2006).

Una de las concepciones más clásicas y fundamentales de la modernidad en el ámbito filosófico es que el conocimiento es la actividad primaria de la conciencia y que esta busca afanosamente acercarse al ser de las cosas y poder de esa manera reflejar fielmente el mundo. El trabajo puro y recto de la conciencia conduce a lograr representar la realidad. El lenguaje en este escenario es un medio que *manifiesta y expresa* la conciencia, un instrumento que representa lo que estaba construido ya, en el mundo mental de la conciencia; hay una continuidad entre los universos lingüísticos y el pensamiento, una visión más conductista, 'piagetiana' y menos 'vygotzskyana' de la relación entre lengua y pensamiento (Álvarez, C., 2010). La labor del lenguaje durante siglos para la filosofía occidental fue simplemente conectar y traducir una distancia entre dos territorios, y que funda precisamente la modernidad: mundo exterior y conocimiento, *realidad* y *pensamiento*. El lenguaje tiene por objetivo y lugar, tender/ ser un puente entre ambos espacios que nacieron como continentes excluidos uno del otro en la temprana filosofía moderna (Díaz, 2000. p.113). La conflictividad y precariedad central del lenguaje en su utopía representacional, así como su preponderancia constituyente en la factibilidad de lo social, fueron alcances y factores invisibles en la trayectoria moderna ortodoxa de abordaje del lenguaje. Desde este paradigma el conocimiento tiene mucho que ver con la estructura de argumentaciones, explicaciones y proposiciones lógicamente concatenadas, que tiene su correlato en que, para señalar el mundo, las palabras deben tener constatación en la realidad de los hechos. Nuestros juicios, propios del campo discursivo, deben adecuarse estrechamente a los datos de la realidad, deben ser capaces de capturar y transmitir la *verdad* del mundo.

Sin embargo, la separación tajante entre estos universos no parece ser tan simple desde la tradición hermenéutica. El lenguaje está construido en este mundo, desde nuestro

trabajo psíquico neuronal, consciente e inconsciente, y entendemos también que está constituyendo permanentemente a su vez al mundo (nombrándolo, por ejemplo, y sugiriéndolo cual objeto, como *“trabajo psíquico neuronal, consciente e inconsciente”*). Hay una recursividad insoslayable entre hablar del mundo y que el mundo y sus estructuras hablan a través de, y ya antes que, nosotros y nuestros lenguajes y discursos; describimos la realidad a través de nuestro despliegue lingüístico, y esta capacidad es parte constitutiva a su vez de nuestra posibilidad de estar en el mundo, y poder, por ejemplo, describirlo y contarlo.

Desde las visiones postmarxistas (Laclau y Mouffe, 2004) también se ha reconocido esta preeminencia de un mundo que se construye siempre primero desde un plano de lenguaje.

“todo objeto se constituye como objeto de discurso en la medida en que ningún objeto se da al margen de toda superficie discursiva de emergencia.” (pp.144 y 145)

3.2. Contando un relato colectivo: narrativas sociobiográficas.

Nos queremos referir aquí a los horizontes de la vida humana en tanto narración y las implicaciones que ello tiene para la historia y la ficción narrativa como géneros que tematizan la experiencia humana del tiempo.

Las culturas, las sociedades y las personas se pueden conocer a través de la exploración de sus relatos y narraciones que muestran o explican su pasado, describen su presente o que hablan e imaginan su futuro. La narratividad es inseparable de la experiencia humana, y quizás más, podríamos decir que la comprensión e inteligibilidad de la experiencia humana sólo es posible por la función narrativa a la base en todas las culturas, función narrativa que expresan y da vida a la existencia humana como vivencia en el tiempo. La vida, la narratividad, el relato, el acto de narrar, comparten un atributo según el filósofo francés: son fruto y germen, producto y movilizador de la temporalidad; el despliegue misterioso del tiempo queda atrapado en la función narrativa de los seres humanos. Usar el lenguaje, *contar una historia*, es desplegar el tiempo y desplegarse en el tiempo; la forma quizás más comprometida, y a la vez más efímera de intentar atrapar la vaguedad y dureza que el tiempo parece ser, sutil pero insoslayable. La existencia humana es el mundo del que hablamos en un tiempo; es el tiempo hecho habla.

Esta investigación tiene un sentido interés por la capacidad y necesidad del ser humano de darse narraciones. La experiencia de la conversación humana, y tantas decenas de géneros narrativos en las diferentes culturas, cubren cientos y miles de años de la historia de la humanidad (Melich, 2008).

“No hay vida humana posible sin un inacabable distanciamiento del mundo, y ahí surge la narración. Hay narración porque la existencia humana se nutre de la naturaleza y de la condición, del mundo y de la vida. Hay narración (...), porque establecemos distancias con el mundo, porque el mundo «tiene posibilidades» de ser de otro modo, pero también hay narración porque el mundo persiste,(...) una de las funciones antropológicas fundamentales de la narración es justamente el poder hacer soportable el mundo.” (p.114)

Por el lenguaje no solo describimos el mundo, también gracias a él podemos resistirlo, hacerle frente, modificarlo, reorientarlo. Nos lo recordó, desde una vereda epistémico-teórica distinta a la de este estudio, el estructuralismo levistosiano y su análisis de la eficacia simbólica del lenguaje mítico. El poder de la palabra es acción, y articula el universo individual con los sentidos y órdenes culturales y colectivos. Una palabra que es agente práctico, una disolución o más bien la transformación y encuentro de la palabra en tanto acto vivido, una palabra para darle sentido a la vida, para darle orientación y salida a la vida (Lévi -Strauss, 1995). El chamán ofrece a la persona enferma un lenguaje que le permite expresar ciertos estados anímicos, metabólicos, psíquicos que no han sido formulados, racionalizados, ni lo serán, de una manera verosímil culturalmente.

“Y es el paso a esta expresión verbal (que permite, al mismo tiempo, vivir bajo una forma ordenada e inteligible una experiencia actual que, sin ello, sería anárquica e inefable) lo que provoca el desbloqueo del proceso fisiológico, es decir la reorganización, en un sentido favorable, de la secuencia cuyo desarrollo sufre la enferma.” (p.221)

La palabra acompaña el avance del tiempo, su recuperación desde el pasado o la imaginación del futuro; toda narrativa es un paseo junto al tiempo y la función narrativa implicará ciertos poderes y oportunidades para administrar la experiencia temporal humana: *señalarla, articularla y aclararla* (Ricoeur 2000, p.191). La narratividad permite *señalar* la temporalidad; indicarla describirla, mostrarla, hacer un reconocimiento de un

espacio en la existencia a esta heterotopía que es el tiempo; permite *articular* la vivencia temporal, proponernos una identidad narrativa, para los grupos y las personas, darle coherencia a una cierta continuidad a través de relatos, superar la discontinuidad del tiempo; y, finalmente, la narratividad permite *aclarar* la experiencia temporal propia del ser humano y de las distintas culturas; el acto de narrar es una forma de darle inteligibilidad y mayor comprensión al enigma de este transcurso jabonoso pero firme que es el tiempo. El tiempo y el mundo son 'reintegrados' al lenguaje y queda descritos por las narrativas que los abordan aquí y allá.

El lenguaje y las narraciones están abiertos al juego de las interpretaciones, el sujeto en el lenguaje en medio de las narraciones, es apertura al otro, al mundo del otro. Esta apertura es una decisión abierta, como la vida y la interpretación de los textos, el ser humano decide, nada está acabado, ni vida ni textos son presencias de finales ya escritos o cerrados, sino que ambos son posibilidad de ser, devenir, temporalidad, historicidad, transcurso a través de caminos que se van abriendo. La narratividad, la voz, se vuelve sentido y totalidad para la experiencia humana, y se erigen frente a la nada y su angustia, contraviniendo los ímpetus de muerte del silencio o el ruido. Las posibilidades de ser de las personas, sus capacidades, sus despliegues del pensamiento se juegan en la esfera de la narración, donde deben interpretar y decidir constantemente, y donde hemos comprendido hoy ya claramente en un contexto postmetafísico, que esa decisión sólo puede darse mediante una interpretación narrativa en la que siempre se arriesga un error (Heidegger, 1958. p. 235).

Ricoeur (1995) vincula esta función narrativa con la temporalidad humana

“el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez la narración es significativa en la medida que describe los rasgos de la experiencia temporal.” (p. 36)

La experiencia del tiempo quedará doblemente señalada, cuando las narrativas que son ya una forma de administrar la vivencia temporal humana, dan cuenta o describen directamente sucesos ocurridos en el pasado o que se proyectan a un futuro, ficticio o histórico: cuando las narrativas toman por objeto de sus relatos la experiencia del tiempo.

Se observa que de estas narrativas que cuentan lo humano, las hay generadas por personas individuales y otras por actores colectivos. Si bien el gesto final de escritura, lo más seguro es que estará dado por quien redacta el texto final, se entiende que en la producción social de estos textos hay un conjunto de personas (o grupos incluso) que lo han generado. Los textos de este estudio son por cierto, producciones colectivas o al menos generadas por un actor colectivo, compuesto. Como señalamos páginas más atrás, el análisis narrativo como lo ve Cortazzi (1993), puede entenderse tanto como una ventana abierta al individuo, o si analizamos las narraciones de un grupo específico, como una ventana abierta a su cultura. Por lo tanto, en el estudio de las narrativas como señala Murray (1999).

“Las narraciones no son, aunque lo parezca, manantiales que emanan de las mentes individuales de las personas sino que son creaciones sociales. Nacemos dentro de una cultura que tiene preparado un caldo de narraciones del que nos apropiamos y aplicamos en nuestra interacción social diaria.” (p. 53)

En el ámbito de los relatos de tipo autobiográficos (como la autobiografía de una comunidad educativa en nuestro caso) se observa el carácter eminentemente interpretativo de los textos (así como en otros casos) dentro de otras características. En primer lugar, como lo señala Piña (citado en Narváez, 1988) este tipo de relatos aporta material valioso sobre la vida de un individuo o un grupo, pero jamás refleja total ni literalmente lo que fue esa vida, nunca puede ser una reconstrucción exhaustiva de ellas. Mas no por ello las autobiografías son falsas. Respecto a estas narrativas individuales señala.

“Cuando alguien cuenta su vida, lo que tenemos entre manos es un discurso interpretativo –retazos de hechos dibujados por una perspectiva peculiar, selecciones y omisiones- y la construcción de una imagen, nunca la vida de esa persona. En otras palabras, el relato construye una vida (...), y para ello recurre a una diversidad de materiales y mecanismos.” (p.31)

El que esta sea una sociobiografía, es decir, que tenga un *carácter colectivo* y *que sea escrita* le otorga características particulares a estos productos narrativos según Góngora (En Narváez, 1988): en principio un mayor control del desarrollo de las ideas; la posible mayor vigilancia y censura que se imponen desde el narrador; una posible mejor adecuación entre sentimientos y situaciones, entre otras (p.188). Las narrativas colectivas

son espacios mayormente sistematizados, más conceptuales, quizás más elaborados y trabajados que los textos individuales. Los textos hablan desde el nosotros, desde 'lo que hemos hecho', desde el colectivo y su historia. El colectivo buscará emerger en la narración, a través de su posicionamiento como protagonista de la trama, o por medio de las poéticas y las retóricas del texto. Parafraseando los análisis del texto según Ricoeur: ¿cómo el nosotros se expresa en sintonía, tanto con las reglas y el orden interno de códigos y relaciones de las narrativas, como con el arrojo al sentido del mundo de vida que expresa el mismo texto y sus significaciones?

En este contexto, sin embargo, es importante reconocer el silenciamiento que opera en la escritura de esta historia, virtualmente colectiva. El proceso participativo que desarrolló Fundación Integra implicó darle voz a documentos con datos e información cualitativa y cuantitativa; significó recolectar o producir voces y argumentos de adultos respecto a los establecimientos educativos, que describieran presente, pasado y futuro (cuestionarios, entrevistas, fotos, etc.); implicó producir una voz de los niños y niñas –no siempre fácil, no siempre posible– siendo innovadores y creativos para conseguir buenos 'traductores'; entre otras operaciones de visibilización y democratización de las voces de los distintos actores. Sin embargo, en procesos de investigación y escritura como los que conocemos en educación y ciencias sociales (las más tradicionales), operan procesos de selección y reducción de datos, de categorización y convergencia semántica que estrechan el campo de lo decible. Lo que fueron cientos de voces, testimonios, narraciones o enunciados nimios que se levantaron en el proceso de consulta y diagnóstico participativo, se transforman al final en un relato más o menos continuo que se expresa en dos o tres páginas. Hay un actor grupal, que definió qué voces quedaron; hay agregación de voces en ciertos temas; y hay estructuración de una voz colectivizada en el relato último que se presenta a todos, finalmente. Lo colectivo es histórico; existieron las gestiones dentro del diagnóstico participativo para recopilar y producir las voces de todos los actores (niños y niñas, familias, funcionarios, comunidad y organizaciones, etc.); pero es también ficcional, no es posible lograr expresar efectivamente todas las voces en toda su diversidad, extensión y profundidad en un texto que relata esta historia. Toda historia es una selección, como punto de fuga, que se abre como todo un universo en el contexto del desbordante mundo del que es, apenas, una parte.

La historia dirá Ricoeur también se cruza con la ficción y opera gracias a ella. La historia es una construcción ficcional, está en un entrepiso narrativo extraño, medio ficción medio referido real. En esta producción ficcional, estos textos no logran ser nunca la presentación real de *una historia realmente* ocurrida, como si fuera posible atraparla o aprehenderla en las narraciones contenidas en los PEI. Como discursos que están operando en estas historias, o al decir de Foucault (1984).

“(...) acontecimientos y segmentos funcionales que gradualmente se reúnen para formar un sistema.” (p.230).

El discurso es pues, los grupos de ejercicios en el lenguaje, las formaciones del discurso en que se cruzan no tan solo los sujetos, sino también las propuestas normativas y corporativas de las sociedades (Foucault, 1987).

Cualquier objeto del mundo (simbólico o concreto) existe siempre primero en un campo del lenguaje que le da sentido. La historia que contamos sobre nosotros no importa tanto si es la historia que realmente fue, sino si es una historia que nos hace sentido para nuestro pasado y si nos permite pensarnos y proyectarnos al futuro. Es el campo discursivo donde esta historia se construye, lo que le da su sello, identidad y valor porque todo objeto discursivo se comprende contextualizado por un (meta)relato previo, del que no se puede despegar (Laclau y Mouffe, 2004), como un terremoto o la caída de un ladrillo

“(...) hechos perfectamente existentes en el sentido de que ocurren aquí y ahora, independientemente de mi voluntad. Pero el hecho de que su especificidad como objetos se construya en términos de “fenómenos naturales” o de “expresión de la ira de Dios” depende de la estructuración de un campo discursivo. Lo que se niega no es la existencia, externa al pensamiento, de dichos objetos, sino la afirmación de que ellos puedan constituirse como objetos al margen de toda condición discursiva de emergencia.” (p.146 y 147)

Las narraciones constituyen en sí mismas, interpretaciones, o donde confluyen un conjunto de interpretaciones. Las narrativas son interpretaciones y son interpretables a la vez. Son una versión del mundo, una versión interesada que frente a otras, se sobreponen, complementan, contradicen, refuerzan o niegan mutuamente o entre ellas. Si bien los relatos autobiográficos (individuales o colectivos) en general dan cuenta de un

sentido más o menos coherente, este sentido y coherencia es de bordes irregulares, construido con materiales de diferente origen, y cuyos sectores son de una estructura no uniforme. Los relatos parecen tener un sentido “heterosituado”, constituido de manera “multicompuesta”, armado como una totalidad más al modo de un trabajo de bricolaje que como el diseño lógico de un plan estratégico. Las narrativas se construyen desde un texto no siempre lógicamente hilvanado, pero es la forma más extendida de traducir la experiencia en relatos que, como no, están cultural, local y/o contextualmente singularizados y codificados.

La historia, por lo tanto, y la narrativa ficticia, responden a la misma y exclusiva operativa constitutiva que brinda inteligibilidad a las dos, y crea entre ambas una identidad o semejanza, más allá de todas las evidentes diferencias que las hacen divergir en tantos planos.

3.3. Acerca de la escritura y los textos.

En el marco de las reflexiones en torno al lenguaje, la escritura y el *texto* como soporte para él, tienen un lugar relevante para esta investigación. Algunas comprensiones de la hermenéutica narrativa y los textos, creemos que pueden ayudarnos a renovar la mirada sobre su estatus y alcances en los procesos de intervención social y educativa, como en el área que hemos problematizado.

Nos apoyaremos en Paul Ricoeur (2006) para entender que texto es todo discurso fijado por la escritura. En una síntesis inicial, podemos decir que texto es *aquello* que se realiza como discurso escrito, el mundo del texto, y que está *dirigido a* un lector que, en su necesaria *interpretación*, puede *potenciar más la comprensión de sí mismo* y su propio mundo (Ricoeur, 2000).

“(...) no hay comprensión de sí que no esté mediatizada por signos, símbolos y textos; la comprensión de sí coincide, en última instancia, con la interpretación aplicada a estos términos mediadores.” (p.203)

El sentido al que se atiende al final de la ruta que propone Ricoeur es lo que ocurre cada vez que, en un lugar y momento determinados, alguien habla: se actualiza el orden lingüístico, las normas del ciframiento de la lengua, pero también y sobre todo, se ‘actualiza’ una experiencia humana, hilvanada con sentimientos, sueños, sensaciones,

valores, ideas, entre tantos otros, que puede ser contada a alguien más, comunicada a otros, con el fin de que un trozo de ese mundo llegue al otro en el lenguaje y a través del discurso (Ricoeur, 2006. p. 95 - 110).

El texto correspondería a una institución posterior al habla, y estaría destinada a detener, asentar, grabar, 'sujetar' una oralidad articulada, pero escurridiza, mediante graffías de distinto tipo. Si bien esto resulta coherente, implica jalonar la interpretación del lugar del texto hacia una comprensión restringida: si a toda escritura antecedió primero un habla, pues entonces la escritura no haría más que reflejar esta habla, no agregando nada al fenómeno del habla más que no sea esta fijación que posibilita su permanencia y conservación (Ibid, p.128). Paul Ricoeur se interrogará más allá, inquiriendo si esta aparición posterior de la escritura no es el causante de una transformación sustantiva.

"(...) un cambio radical en la relación que mantenemos con los enunciados mismos de nuestro discurso. (...) Nos podemos preguntar entonces si el texto no es verdaderamente texto cuando no se limita a transcribir un habla anterior, sino cuando inscribe directamente en la letra lo que quiere decir el discurso. (Ibid)"

El filósofo francés reconocerá cuatro hermenéuticas para el texto, cuatro cualidades y claves para su comprensión: i) el texto siempre es a propósito de algo, tiene una motivación detrás; ii) refiere a un mundo, habla de algo del mundo; iii) supone *per se* otro que leerá, se dirige a 'alguien' que es casi infinito y eterno (todo el que sepa leer); iv) está dirigido a un interlocutor, de manera más o menos explícita, aunque estructuralmente desconocido e invisible. La escritura, a la vez que permite (en algo) contar con la evidencia, con la confianza del *vínculo* presencial que se transmuta a este registro que perdura; también a la vez la escritura permite tomar *distancia* (en algo) de la subjetividad y arbitrariedad de la voz de quien escribió, y de quien lee.

La escritura vendrá luego del habla, histórica y psicológicamente; la construcción del texto, la escritura, supondrá una suerte de dialéctica de sujeción y liberación: quedará en el lugar del habla fundando el acto de nacimiento del texto, dirá el filósofo francés. La liberación del escrito está paradójicamente en su atadura al habla que quiere mostrar. La sujeción a una escritura que contiene una voz y un mundo atrapados, que serán liberados a su vez por las diversas lecturas e interpretaciones futuras. El texto supone una operación fundamental en la constitución de la cultura y civilización humana, la

posibilidad de que el diálogo humano sea construido como una detención y posicionamiento 'afuera', una operación para la fijación y la exteriorización, que lleva en su alma además la temporalidad de la praxis humana. El texto es (Ricoeur, 2006)

"(...) mucho más que un caso particular de comunicación interhumana; es el paradigma del distanciamiento en la comunicación y, por eso, revela un rasgo fundamental de la historicidad misma de la experiencia humana: que es una comunicación en y por la distancia." (p.96)

Ricoeur (2000) reconoce y analiza la mediación que ocurre entre el acto de narrar y la vivencia de la temporalidad en el ser humano. En ese intersticio, señalará, está el texto ocupando un lugar de manera de ofrecer un soporte y operatoria para ese encuentro. La escritura además, regala al discurso lo que él llama, una triple autonomía semántica:

"(...) respecto a la intención del locutor, a la recepción del auditorio primitivo y a las circunstancias económicas, sociales y culturales de su producción." (p.204)

La historia y ficción que puedan quedar como *lecturas* y expresiones finales del texto, se deben a los nuevos encuentros que este tendrá más allá de las proximidades de su creación e intención inicial. Paradójicamente la comunicación *distanciada* que supone un texto, nos intriga y anima a *acercarnos* al abordaje de sus sentidos. Según Ricoeur, haciendo referencia a Dilthey, se pueden tener dos actitudes fundamentales hacia un texto, su comprensión y su explicación⁷. No son operaciones opuestas frente a los textos, explicar y comprender son solo los extremos de un arco hermenéutico en el trabajo del texto; momentos de la dialéctica interpretativa que requiere todo texto. Cuando trabajamos el texto desde el nivel de la *explicación*, atendemos a los nudos constituyentes del texto, los puntos de orientación del relato que constituyen su lógica estructural o inherente. Se trata del reconocimiento de los haces de relaciones, las unidades significativas, el sentido de las oposiciones y combinaciones de sus elementos en la lógica interior del texto, el que se muestra en su racionalidad. En esta operación, de este lado del arco hermenéutico, narrador y lector se encuentran solamente en el texto mismo: el narrador queda preso (y liberado a la vez) de su texto, y es designado ahora solo por los signos del relato y su estructura interna.

⁷ El nivel explicativo no es para Ricoeur solo patrimonio de las ciencias exactas o duras, sino también una herramienta del ámbito de las ciencias humanas. La lingüística estructural respecto del texto, por ejemplo, releva la explicación como la definición del orden de códigos subyacentes en una obra, sus ejes o fuerzas de orientación.

Para acercarnos a la *comprensión* del texto, Ricoeur (2006) nos señala que es necesario atender al gesto final de todo texto, su lectura: la escritura demanda la lectura, y la interpretación en la lectura es apropiación actual, es la realización y la actualización de las posibilidades semánticas del texto. La tarea de leer

“(...) acaba concretamente en un acto que es al texto lo que el habla es a la lengua, a saber, acontecimiento e instancia del discurso. El texto tenía sólo un sentido, es decir, relaciones internas, una estructura; ahora tiene un significado, es decir, una realización en el discurso propio del sujeto que lee.” (p.142)

Si explicar implica reconocer y analizar las relaciones internas de dependencia que constituyen la estática estructural del texto, dar cuenta de sus valores de oposición, sus ejes ‘genotípicos’ (ocupando la metáfora genética); la *comprensión* entonces es seguir la ruta del pensamiento abierto por el texto, introducirnos en su ‘fenotípico’ sentido narrativo, implica ponernos en el camino de orientación hacia el relato al que invita el texto. Así, la comprensión no es un ejercicio *hacia* el texto o *sobre* el texto, sino un acto que sería *el* acto *del* texto. Abrirse al descubrimiento del *mundo del texto*.

Paul Ricoeur (1980) reconoce la dialéctica entre *cercanía* y *distancia* que expresa la paradoja de la mimesis a través del texto⁸, en tanto que existe una dimensión referencial a la que se acerca, que éste mira y re-construye, el ‘objeto mimético’; y hay una distancia que se configura al momento de la invención-ficción que implica todo trabajo narrativo y la producción de la trama del texto (p. 62).

Los documentos no operan sólo como transcripción de algo que se puede aprehender más allá de lo escrito. Y Ricoeur no dice que no haya acciones a las que se hace referencia en los registros, sino que sólo es posible decir qué es lo que ellas posiblemente son, *a partir de lo que podamos interpretar –principalmente- de los textos escritos*. La lectura será el ejercicio que facilita salir de uno mismo para ir a explorar la obra que (nos) habla, con la que nos reunimos: un mundo nuevo se expresa y abre a la

⁸ Desde el filósofo francés el sentido de imitar no es copiar la realidad, sino que es una imitación creadora, una copia es re-producirla, re-armarla, re-configurarla. Por ello que la *proximidad* al espacio humano, que es aquello que se imita, se articula y vincula a la vez a la *distancia* que se impone cuando en la narrativa humana se construye la trama. De aquí la cercanía que propondrá el filósofo entre mimesis y metáfora; hay un paralelismo en el desplazamiento de sentido constitutivo de la metáfora; con la elevación de sentido operada por la mimesis en la construcción de la trama.

mirada, y con él/con ello, renovadas oportunidades de pensarse, sentir y actuar de quienes leen.

Distancias e implicaciones, lógicas estructurales y apropiaciones de sentidos. La articulación dialéctica de Ricoeur queda ejemplificada, así como en otras reflexiones, al tematizar el análisis estructural de los mitos, donde las preocupaciones últimas y más significativas de la etnología –señalará-, son aquellas sumamente sentidas para el ser humano. Las reflexiones acerca de que los mitos finalmente remiten a la superación lógica de contradicciones reales, a la conflictividad entre la vida y la muerte, al origen y al fin de la humanidad, reflejan la necesidad e importancia de esos temas para la existencia humana: *no hay estructuración sin significación*. No hay estructura sin sentidos estructurados.

Así mismo, no hay solo un sistema autónomo interno en las obras, no hay solo conciencias de autor operando en las obras, ni hay solo significaciones otorgadas por lectores receptivos. Lo que se da más bien es un movimiento al que todo texto se ve sometido, cuando es incorporado al proceso social de gestión e intercambio entre las personas y colectivos: hay institucionalización y hay creatividad. Hay explicación que reconoce la mirada crítica en profundidad, así como hay un camino y lectura que desenvuelve los alcances del propio texto, ambos han de ser momentos de la interpretación como recuperación del sentido amplio de todo texto. Toda escritura implica aprehender, pero también significa la puesta en distancia de interlocutores, interpretaciones, mundos, etc., y es este juego (sus alcances, oportunidades, riesgos) lo que vuelve tan atractiva y a la vez desafiante la administración (escritura y lectura) de textos en toda iniciativa humana.

A Ricoeur le interesa que la palabra puede ser retórica, poética o existir un ejercicio hermenéutico en ella. La retórica se refiere al arte y proceso de expresar argumentos con el objetivo de convencer o persuadir a un auditorio de que una opinión es preferible a otra. La poética permanecerá como el arte de construir decursos que amplíen la creatividad y el imaginario individual y colectivo. La hermenéutica, en tanto, se referirá como el arte de interpretar textos en contextos exteriores al autor o el auditorio original, de manera de explorar nuevas formas y dimensiones de realidad. El lenguaje en sus juegos argumentará, configurará, redescibirá. Habrá lenguajes que afirmen más o menos

decididamente; que expandan las posibilidades expresivas; que pregunte; que ordenen y que pongan en diálogo los mundos.

La exploración de los textos, avanzando en esta veta crítico-comprensiva, debe atender también a las dimensiones e implicancias políticas que tiene la escritura, el campo de legitimidades de los textos y la valoración de lo inscrito en lo escrito. Si bien la escritura ha emergido en la historia de la humanidad como una forma de amplificar la transmisión de conocimiento e información, promoviendo un amplio nivel de democratización del saber (acentuado más aún en los últimos tiempos en la historia de la humanidad), cabe señalar también el fuerte vínculo con el poder y el control que significó la emergencia de esta invención en la historia cultural de la humanidad. Reconocemos en otros fenómenos también, como en este que siempre los grandes inventos, de impacto efectivo para la humanidad, se han transformado en herramientas de los poderosos para su beneficio económico, cultural o social, pero también estratégico, político y militar.

La generación y gestión de textos supone siempre una trama de ejercicios de poder en toda articulación relacional humana, sea una organización, un proyecto, en el Estado, una relación amorosa u otras articulaciones. Los textos como otros ámbitos de un proceso social (recursos financieros, decisiones en una organización) son a la vez efecto y productor de poder y cambios (Casado, 1995. p.146). Los textos dicen, muestran y son, los cambios muchas veces. Los intereses de las instituciones y proyectos se objetivan, se escriben, se difunden y se defienden en textos. Por sobre todo se difunden y comunican, los textos tienen efectos de poder, están cargados de poder, lo reproducen, lo muestran, lo trasladan, lo inscriben y encarnan, pero nunca de manera univariada o unidireccional. El texto parece siempre estar sometido no a una, sino a varias lógicas que lo sobredeterminan. Nunca es toda la dominación que manda el formato o estructura del texto, pero tampoco nunca es sólo la manifestación de la apropiación autónoma y libre de los sujetos que los escriben o que los leen.

Con la escritura los historiadores han acordado que se inicia la Edad Antigua, época donde una de las principales características será la emergencia de las grandes civilizaciones. En Asia, Medio y Lejano Oriente, Europa y en también en América, la emergencia y consolidación de las grandes urbes y poblaciones en ciudades (sumerios, chinos, egipcios, olmecas, mayas, indios, acadios) coincidirá con lugares que conocerán

de la escritura. Sin embargo, voces críticas han hecho cuenta de que existieron grandes logros y avances en la humanidad por miles de años antes de la escritura, además de no olvidar que junto con ella llegaron también nuevas y más sofisticadas formas de dominación. Valga la extensión del siguiente párrafo con las sugerentes reflexiones de Claude Lévi-Strauss (1988) en *Lección de escritura*, que así nos lo recuerdan.

“Si se quiere poner en correlación la aparición de la escritura con ciertos rasgos característicos de la civilización, hay que investigar en otro sentido. El único fenómeno que ella ha acompañado fielmente es la formación de las ciudades y los imperios, es decir, la integración de un número considerable de individuos en un sistema político, y su jerarquización en castas y en clases. Tal es, en todo caso, la evolución típica a la que se asiste, desde Egipto hasta China, cuando aparece la escritura: parece favorecer la explotación de los hombres antes que su iluminación. (...)

Si mi hipótesis es exacta, hay que admitir que la función primaria de la comunicación escrita es la de facilitar la esclavitud. El empleo de la escritura con fines desinteresados para obtener de ella satisfacciones intelectuales y estéticas es un resultado secundario, y más aún cuando no se reduce a un medio para reforzar, justificar o disimular el otro. (...)

Si la escritura no bastó para consolidar los conocimientos, era quizás indispensable para fortalecer las dominaciones. Miremos más cerca de nosotros: la acción sistemática de los Estados europeos en favor de la instrucción obligatoria, que se desarrolla en el curso del siglo XIX, marcha a la par con la extensión del servicio militar y la proletarización. La lucha contra el analfabetismo se confunde así con el fortalecimiento del control de los ciudadanos por el Poder. Pues es necesario que todos sepan leer para que este último pueda decir: la ignorancia de la Ley no excusa su cumplimiento.” (p.324)

Rodríguez Mateos (2010) también observa una visión crítica sobre la escritura y los usos más espurios que también tiene.

“(...) la producción de la escritura ha sido siempre social y culturalmente desigual y diferencial, e incluso asimétrica, de manera que sus testimonios supondrán siempre visiones parciales de su tiempo, retazos subjetivos de la realidad. Por otra, sólo se conservan aquellos escritos que así lo quiere la voluntad de quienes los manipulan –quienes quiera que sean en la cadena de su uso-, con la salvedad

de los avatares y azares del tiempo. Así, la información objetiva o subjetivamente escrita no puede hacernos soslayar la condicionalidad y la intencionalidad de su origen.” (p. 144- 145)

Rodríguez advertirá que toda evaluación y análisis de un texto escrito debe partir de preguntas fundamentales como ¿quién escribe?, ¿por qué escribe?, ¿para qué o para quién escribe?, ¿con qué propósito o intención escribe?

Todo texto se entiende como parte de una producción discursiva, en el marco social amplio de una formación histórico-cultural determinada. Hemos revisado cómo los textos y la escritura para su interpretación, suponen entonces dimensiones que podríamos denominar de ‘sospecha’ y otras que podríamos llamar de ‘recuperación’, una hermenéutica que juega y salta entre la cercanía y la distancia: interpretaciones donde los textos se abren a la claridad, afirmación, ‘sustantividad’ de su mundo; y otras donde parecen querer ocultar, controlar o desvirtuar en función de uno u otro poder e interés.

Lo anterior, se vuelve relevante y un aporte solo en la medida que el lector reconoce de entrada y comprende la alteración implicada en toda interpretación de un texto escrito, habida cuenta de la función referencial del lenguaje, y con ello lo que significa interpretar esta/cada historia hecha texto. Como lo expresa Medina (2014) en torno al análisis de Ricoeur.

“La transformación de la acción o del habla en texto, aunque sea una transcripción literal de palabras o actos, supone un cambio ostensible de la relación entre este y las subjetividades implicadas en él: la del investigador (ahora lector intérprete) y la de los autores del discurso (los sujetos investigados, ahora ausentes). Este cambio afecta a la relación referencial del lenguaje con el mundo de la vida. ¿Qué entendemos por función referencial? En el discurso, al dirigirse en palabra o acto a otro sujeto, el actor social “dice” algo sobre algo. Aquello sobre lo que habla o sobre lo que actúa es el referente de su discurso, pero es importante remarcar que, cuando el texto ha sustituido a la acción o al habla, esta función referencial se ve alterada (Ricoeur, 1986).” (p.4)

Se suma complejidad al observar que sobre esta brecha, distancia o alteración en la función referencial del lenguaje, además hay en el caso de nuestro estudio un modelo

hegemónico institucional(izado) que se orienta cumplir para el propósito de contar la historia colectiva en el PEI, hay formatos institucionales, hay orientaciones prácticas con materiales institucionales, hubo capacitaciones asociadas, entre otras, para dar cumplimiento a una expectativa de construir el PEI y la sección de la historia en particular.

3.4. Dimensiones de interpretación.

A partir de los desarrollos de Ricoeur consideraremos tres dimensiones relevantes para nuestro encuadre teórico al mirar los textos.

- ✓ *Tipo de texto*⁹. Reconocer las posibilidades estructurales que puede expresar un texto: mostrarse como ensayo; presentarse como relato o expresarse en cuanto texto poético. En el *ensayo* se da un tipo de texto que, tomando o no posiciones discursivas objetivistas, describe más o menos exteriormente ciertos eventos, o da cuenta de ciertos juicios basado en algunos argumentos, conocimientos o 'verdades'. Los textos tipo ensayo pondrán más énfasis en informar, en mostrar la realidad *que existe, que es o que se da*. El ensayo cumple con una especie de ilusión de que la escritura del texto logrará representar fielmente la realidad y se encargará para ello de adjuntar los datos que, mostrados de una forma retóricamente verosímil, producen la creación de describir sin juicios, prejuicios ni ideologías, los contenidos y contornos de la realidad.

El texto que se expresa como *relato*, en tanto, logra dar cuenta de un sujeto o actor que habla, es una voz distinguible que cuenta una experiencia, una historia ocurrida, que cuenta unas situaciones que son así por tal o cual motivo, que las hacen entonces comprensibles; hay una posición subjetivo/ social que se pronuncia, una voluntad de expresión que narra desde una experiencia vivida lo que (les) ocurrió.

El texto como *poesía* es aquel que transforma las expresiones y formas del lenguaje en un juego de símbolos, donde los referentes externos parecen desplazados de sus convenciones de 'actuación' discursiva normal, más

⁹ Cada tipo de texto desde sus posibilidades y con más énfasis en uno u otro, intentará ocupar o dar cuenta de algunas funciones primordiales del lenguaje respecto al lector, a saber, *informarlo*, comunicarle; *deleitarlo* (conmoviendo, emocionando, entreteniéndolo) y/o; *persuadirlo*, sugestionarlo: los distintos documentos y narraciones revisados dan cuenta también de estos impulsos o vectores que mueven socioestructuralmente la escritura como institución social: *descriptivo, estético / recreativo y político*.

instrumental, más funcional o de sentido común. Cuando la escritura se expresa como poesía, hace estallar de alguna manera la función referencial o descriptiva más hegemónica del uso del lenguaje; la narrativa poética traslada a un campo de referencias heteronormativas, las lecturas e interpretaciones que se pueden hacer de ella; juega con las posibilidades estéticas y recreativas del lenguaje; revuelve de manera un tanto lúdica, distintos recursos del 'lenguajear' del ser humano para heterorepresentar el mundo de la vida; para mostrar que la escritura y el lenguaje permiten también a la civilización salir -a través de ellos- más allá de ellos.

- ✓ *Trama.* A través de esta dimensión de análisis buscaremos describir e interpretar aquello *de lo que hablan* los textos. Abordaremos en esta sección aquellas textualidades que son los contenidos y temas de la historia que se cuenta.

Por el mismo dispositivo, por la trama o intriga, es que las situaciones, eventos, medios, recursos, contextos desperdigados, acontecimientos concretos, diversos, adquieren categoría de historia y narración. La trama confiere unidad, comprensión y coherencia entre lo diferente y heterogéneo. Todo acto narrado y encapsulado en el curso de un relato puede ser considerado como acontecimiento, en la medida que es susceptible de ser puesto en la trama del curso de la historia, de ser integrado en la historia (Ricoeur, 2000. p.197).

Cuando hablamos de la trama, en realidad lo hacemos de manera genérica para referirnos a LAS 'urdimbres' o 'nudos' en plural (usando la metáfora textil para hablar de este mundo narrativo) que organizan los discursos. Las narraciones hablan de distintas tramas, pero a la vez muestran o no, la meta-trama de toda narración: comienza por ciertos acontecimientos; tiene un desarrollo y; finalmente muestra un cierre o desenlace del relato. En términos concretos para nuestra investigación, ¿qué y cómo se cuenta la etapa inicial de inauguración y surgimiento de los jardines infantiles, su crecimiento y desarrollo y cómo están en una actualidad que coincide con la escritura de este mismo transcurso histórico?

- ✓ *Enunciados metafóricos.* El lenguaje siempre metaforiza: sus posibilidades de utilidad están en relación con su capacidad para reemplazar por referentes físicos y simbólicos otros referentes físicos y simbólicos. Pero en los discursos más

armados u organizados, en las narraciones más extensas, es posible reconocer también a través del lenguaje, ciertas *(meta)construcciones* que ocuparán un lugar privilegiado para configurar la narración. A través de la expresión y el uso más o menos recurrente de estos enunciados, las narraciones muestran su importancia para destacar u organizar ciertos sentidos o puntuaciones.

CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO

Para la presente investigación se ha optado por un enfoque teórico metodológico cualitativo que favorecerá un proceso de indagación hermenéutico de los textos PEI y cómo se construyen las narrativas sobre la historia de este colectivo que es cada establecimiento educacional.

4.1. Enfoque epistémico.

La siguiente propuesta de investigación reconoce aportes de la perspectiva hermenéutica principalmente. Es decir, de unas ciencias sociales interesadas por el sentido y el significado de las cosas y los acontecimientos, por el desciframiento de los signos, de los símbolos y de los textos como dirá Paul Ricoeur. El filósofo francés propondrá que con Heidegger se inaugura una nueva hermenéutica: el 'estar en el mundo' y el pertenecer a él tiene primacía, viene a ser más originario que el conocimiento teórico que de ese mundo podamos alcanzar¹⁰, por lo que dado que primero estamos en un mundo, pertenecemos a él, y tenemos de él una cierta 'precomprensión', podemos luego enfrentarnos a los objetos que pretendemos abordar intelectualmente. Comprender tendrá a partir de Martin Heidegger un significado ontológico, pues pasa a entenderse como un modo de ser y no ya como un simple modo de conocer.

Dentro de este enfoque será fundamental una atención a las construcciones interpretativas de los actores respecto al mundo, en nuestro caso, de las narraciones de una historia local, en un contexto de encuadres materiales, más estructurales, que hacen participar a los sujetos y colectivos desde ciertos escenarios y contextos que los producen. La perspectiva hermenéutica interesa por la centralidad en esta investigación, de la interpretación y la comprensión, entendidas como condiciones de posibilidad de la existencia del ser humano. La visión hermenéutica ayuda a hacer visible el mundo simbólico por el que transita el sentido de lo que nos comunicamos cotidianamente, aquello que pasa por medio de lo que conversamos y nos relatamos. Desde una visión hermenéutica podemos tener a la vista la potencia imaginativa de lo simbólico, el imperativo del encuentro con la omnipresencia del otro y la *otredad*; intentar hacer

¹⁰ En el análisis que realiza Ricoeur de la fenomenología husserliana logra reconocer que a través de la 'conciencia intencional' (la conciencia es siempre primero y antes que todo 'conciencia de algo', sobre algo), adquirirá primacía la 'conciencia de mundo' antes que la 'conciencia de sí'.

sentido respecto de la comprensión de sí mismo y del mundo. El enfoque hermenéutico apunta a la recuperación del sentido de las cosas y la significatividad de toda experiencia.

El particular *ser-en-el-mundo* del ser humano, como lo señaló el filósofo nacido al sur de Alemania, corresponde finalmente -como constructo filosófico- a un lugar epistemológico desde el que se entienden y atiende a las prácticas y entendimientos de la convivencia humana, incluida la relativa a la producción de relatos que abordan la historia de cualquier grupo humano.

4.2. Perspectiva teórico metodológica.

En la medida que esta investigación busca hablar respecto al orden del sentido de los textos, abarcar el arco interpretativo de ellos, optamos por la perspectiva cualitativa como primera opción teórica metodológica para su desarrollo. Habrá un acercamiento a esta información cualitativa que son las hablas de los textos, intentando una comprensión de los significados que es posible asociar a este acto interpretativo. En tal sentido, la metodología cualitativa es (Canales 2006)

“Una que describe el orden de la significación, la perspectiva y la visión del investigado. Reconstruye el esquema del observador, que da cuenta de sus observaciones.” (p.20)

En lo específico, el enfoque teórico metodológico es la investigación narrativa y combina en este caso específico, un interés por el dominio del lenguaje en las organizaciones y para los sujetos que la constituyen, relevando así la capacidad para darse narraciones que especifican una construcción sociocultural con características particulares y diversas en cada caso, a la vez que parecen reunir todas ellas, ciertas coincidencias y regularidades.

La organización se hace a sí misma a través de la construcción de su memoria oral y escrita, a través de la generación y circulación de textos y documentos, así como de oralidades y decires. La *palabra* de la organización implica posibilidades para crear y recrear el tránsito de la vida laboral misma. En tal sentido, los métodos cualitativos son los más adecuados en estos casos (Iñiguez, 1999).

Desde lo metodológico la ruta será conocer algunos órdenes de constitución explicativa y de descripción comprensiva de las narraciones de la muestra, interpretando estas narrativas “históricas” de los establecimientos educacionales en el documento PEI, de manera de favorecer una interpretación hermenéutica de o que abarcan los textos y sus relatos.

El enfoque busca explorar las narrativas de la organización para la comprensión de cómo operan estas edificaciones de sentido en este ámbito específico de la gestión educativa (darse una autobiografía dentro de un marco de planificación estratégica como lo supone el PEI). La perspectiva teórica del estudio releva el lugar de estas producciones del lenguaje en la construcción del orden social, como se observa en las organizaciones educacionales de nivel local que estudiamos.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación narrativa es un proceso de recogida de información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros (Arfuch 2016, p.5). Se observa en el plano del trabajo educativo.

“la perspectiva teórica de la narrativa, que supone una interrogación sobre el lenguaje, el sujeto –y las subjetividades- y, por ende, la valoración de voces, memorias, biografías, (...), como un aporte ético a la ampliación de visiones del mundo, el reconocimiento del otro y de la diferencia, tanto a nivel de culturas como de identidades.” (Idem, p.1)

4.3. Estrategia de producción de información y técnicas de investigación.

1. Muestra

La muestra de esta investigación es de tipo estructural, intencionada, mostrando ciertas características de algunas posiciones de los ‘actores’ (equipo de cada jardín infantil detrás de la redacción de su PEI) que pudieran incidir en diferenciar el campo de las narrativas que se explorarán. La muestra entonces recoge casos según:

- i) diferentes cantidades de integrantes de los equipos de los establecimientos y, eventualmente, diferentes cantidades de participantes en la construcción de los textos y narrativas;

- ii) el lapso de tiempo, más o menos extenso que describen las historias de los establecimientos educacionales; y,
- iii) la zona geográfica y socio cultural de Chile desde donde se escriben estos textos, diferenciando distintas zonas y regiones distintas del país.

Como dirá Jesús Ibáñez (2003) la selección de una muestra estructural está regida por un ánimo comprensivo, es decir, se busca un subconjunto diverso de actores que represente, a una escala reducida, el conjunto amplio de las relaciones del universo mayor que se investigan. La muestra estructural busca representar la estructura de las relaciones que se dan en el grupo social mayor que se estudia. De esta manera entonces, y a diferencia de la muestra estadística, que busca proyectar la forma extensiva del conjunto; en la de tipo estructural (cualitativa) hay una relación de homología entre el conjunto mayor y este subconjunto muestral que lo representa (p.278 - 280).

Para operacionalizar entonces, la identificación de casos relevantes a observar en este estudio, se procedió en primer lugar, a la identificación de tres criterios muestrales y sus respectivos descriptores y valores diferenciales. Estos criterios -se estima de manera ex ante- que pueden ser marcadores que diversifiquen y den cuenta de tendencias en la interpretación del material y además, se logra otorgar una triple diversidad a la exploración que se realizará:

- *Año de inauguración.* Se reconocen tres tamos o cortes de tiempo para medir el lapso respecto al cual se relata la historia en cada establecimiento educativo:
 - Establecimientos que iniciaron su funcionamiento antes de 1990 ('antiguo');
 - Que iniciaron entre 1990 y 2005 ('adulto');
 - Establecimientos que inician su funcionamiento desde 2006 en adelante ('joven').

Respecto al criterio "año de inauguración" la hipótesis es que habrá diferencias en las narrativas sobre la historia de los jardines infantiles, con relación al periodo o lapso de transcurso histórico que se relata y describe.

- *Cantidad de integrantes del equipo del establecimiento.* Fundación Integra clasifica y organiza sus establecimientos según la cantidad de niños y niñas matriculados, lo que supone una correlación con el tamaño de los equipos o personal del establecimiento. Las categorías de jardines infantiles, en orden decreciente, son las siguientes:
 - Establecimientos “A”: con una matrícula cercana a 200 o más niños y niñas (aprox.) (‘grande’).
 - Establecimiento “B”: con matrícula entre 100 y cercana a 200 niños y niñas (aprox.) (‘mediano’).
 - Establecimientos “C”: con 99 y menos niños y niñas matriculados (‘pequeño’).

Respecto al criterio “Cantidad de integrantes del equipo” la hipótesis es que habrá diferencias en las narrativas sobre la historia de los jardines infantiles de distinto tamaño, en la medida que este factor podría incidir en la cantidad de relaciones, actores o contextos referidos en la historia del jardín infantil y que participaron en la construcción de documento.

- *Zona geográfica.* Para tener una diversidad geográfica de equipos que construyen sus narrativas sobre su historia, y considerando que Fundación Integra es una institución de nivel nacional con una alta presencia en comunas muy diversas, se han seleccionado algunos jardines infantiles de algunas regiones específicas, que representan tres zonas geográficas distintas de Chile:
 - Norte: Región de Arica y Parinacota
 - Sur: Región de Magallanes y Antártica Chilena
 - Centro: Región de Valparaíso

En función de estos criterios y sus valores, y en una tabla de doble entrada, se ha configurado una muestra estructural intencionada de establecimientos educativos para profundizar en la historia contenida en sus documentos PEI:

		Tamaño de equipos establecimientos educativos (según cantidad de niños/as matriculadas/os)		
		Cercanos a tamaño establecimientos A	Cercanos a tamaño establecimientos B	Cercanos a tamaño establecimientos C
		Año inicio	Antes de 1990 (aprox.)	2 JI ARICA PARIN. (Norte antiguo grande)
Entre 1990 y 2005 (aprox.)	2 JI MAGALLANES (Sur adulto grande)		2 JI ARICA (Norte adulto mediano)	2 JI VALPARAÍSO (Centro adulto pequeño)
Desde 2006 (aprox.) a la fecha	2 JI VALPARAÍSO (Centro joven grande)		2 JI MAGALLANES (Sur joven mediano)	2 JI ARICA PARIN. (Norte joven pequeño)

Se decidió la exploración de dos documentos PEI en cada cruce de criterios, abarcando así un total de 18 Proyectos Educativos Institucionales de Fundación Integra que fueron revisados y analizados en esta investigación. Si bien en todos los casos los criterios buscaron cumplirse aceptando cierta flexibilización, cabe señalar que en tres casos de la muestra no se logró un calce con todos los criterios a la vez, por lo que en esos casos se optó por mayor flexibilidad en una de las dos variables distintas a la geográfica.

II. Etapas de la investigación

Los momentos o etapas por las que pasó la presente investigación fueron las siguientes:

Preparación:

- Contacto con oficinas regionales de Fundación Integra para la invitación a colaborar y participar en la investigación.
- Aceptación de participación en estudio de parte de la institución.
- Envío y recopilación de documentos PEI de las regiones que participan en el estudio.

Trabajo de análisis documental:

- Revisión y consulta de documentos de política de la organización (definiciones y orientaciones de nivel nacional).
- Desarrollo de una matriz de análisis preliminar para el reconocimiento de claves narrativas sobre la historia de las comunidades educativas en estudio. Redacción de interrogantes preliminares
- Lectura de sección “5. Historia y Características de Nuestra Comunidad Educativa” de cinco (5) PEI de la muestra y aplicación de matriz de análisis.
- Ajustes a la matriz de análisis y consolidación de preguntas finales por dimensión.
- Nueva revisión de los cinco PEI de pilotaje y finalización de revisión de muestra seleccionada.
- Identificación de resultados.

Finalización:

- Redacción de informe de resultados y conclusiones.
- Revisión general y edición final.

4.4. Estrategia de investigación, interpretación y análisis.

La técnica de investigación utilizada para la producción de información fue la revisión documental. Los textos que se recopilaron fueron analizados en sus construcciones narrativas, a través de ciertos vectores relevantes para lo cual nos hemos basado en reflexiones y conceptualizaciones específicas de Paul Ricoeur.

Antes de la lectura sistemática de los datos de la muestra seleccionada, se recurrió a una revisión al azar de un PEI de cada una de las tres regiones participantes en la investigación, procediendo a leerlos por completo y en particular la sección del PEI número 5. “*Historia y Características de Nuestra Comunidad Educativa*”, para aportar en definir el curso más sistemático de lectura -y en función de la muestra- de la segunda etapa.

La revisión anterior y su articulación con los elementos del marco conceptual, permiten trazar una trama reflexiva para esta investigación, indicar ciertas puntuaciones para definir o argumentar la decisión de los factores de análisis que se han considerado en este estudio:

- *Los textos requieren una hermenéutica que los interprete.* Es decir, una mirada comprensivo explicativa, donde esta investigación contribuye con mayor fuerza al primer ámbito hermenéutico.
- *En los documentos se combina historia y datos reales, con ficciones e interpretaciones.* No hay solo descripción de hechos concretos sucedidos, sino además dimensiones simbólicas imbricadas en los relatos.
- Estas dimensiones extra referenciales ayudan a dar cuenta de la referencia temporal de la narración.
- Los documentos escritos muestran la predominancia por uno de los diversos tipos de textos que hemos identificado.
- Todos los textos fueron llamados a, y su peculiaridad cobra sentido en, desarrollar una trama que *intentaría* mostrar la sucesión de acontecimientos de la historia de esta institución local contada por sus protagonistas.
- Todo lenguaje es metafórico, por lo que cobra relevancia *identificar los juegos metafóricos y las metáforas en los textos*, que permiten comunicar -con mayor o menor eficacia simbólica- la historia colectiva.
- La temporalidad de la comunidad se simboliza de diferentes formas textuales, a través de diversos recursos narrativos, reconociendo cada colectivo, con distinta profundidad y de diferentes maneras, un tiempo histórico 'largo' y un tiempo 'corto': el relato de un transcurso desde un remoto origen; y los cambios en lo reciente y el presente vívido.

De esta manera, y realizando una síntesis de estas reflexiones se ha optado, como lo anticipamos en el marco teórico de este proyecto, por tres dimensiones de análisis de los textos, que reconocen algunas preguntas relevantes para caracterizar cada una de ellas:

DIMENSIÓN	PREGUNTAS EJE DEL ANÁLISIS
TIPO DE TEXTO	<p><i>¿Qué características funcionales y generales tienen los textos?</i></p> <p><i>¿Las narrativas de los documentos corresponden a ensayos, poemas o relatos?</i></p> <p><i>¿Qué tipo de retóricas construyen las narraciones para describir la historia de los jardines infantiles?</i></p> <p><i>¿Se entrecruzan estos géneros en los relatos?, ¿de qué maneras?</i></p>

<p>TRAMA</p>	<p><i>¿Cómo se construye la sucesión de acontecimientos que se relatan en la historia?</i></p> <p><i>¿Cómo se plantea el inicio del relato, su desarrollo y su final o cierre?</i></p> <p><i>¿Qué tópicos, contextos y/o temas aborda o relaciona la historia que se narra?</i></p> <p><i>¿Cuál es la intriga que describe la historia que se cuenta?</i></p> <p><i>¿Hay relación en los textos al tiempo referencial, épocas o tiempos históricos que contextualizan el relato que se hace?</i></p> <p><i>¿Cómo se construye el tiempo de la historia, la secuencia cronológica de las acciones con relación al tiempo referencial?</i></p>
<p>ENUNCIADOS METAFÓRICOS</p>	<p><i>¿Cuáles son las frases o enunciados para metaforizar más recurrentes en los textos?</i></p> <p><i>¿Cuáles son las figuras ideales o simbólicas que se ocupan para enunciar e interpretar el mundo?</i></p> <p><i>¿Cómo es el tiempo del relato, la disposición artística de los sucesos de la historia según la orientación del narrador?</i></p> <p><i>¿Cuáles son las claves o recursos literarios, elementos de ‘escenificación’ de los protagonistas, de los contextos o las historias, los estilos de escritura y/o las formas de construir originalidad en la presentación?</i></p>

Se va exponiendo en los resultados entonces la recopilación que se pudo realizar para los textos, seccionándolos por fragmentos, de extensión relativa y distinta en cada caso de acuerdo a los temas, dimensiones o contextos que se quieren iluminar. Las preguntas del cuadro anterior van guiando tanto la selección de los textos de los documentos, como los comentarios e interpretaciones que realiza esta investigación en torno a ellos.

Los textos originales de los PEI de los establecimientos fueron revisados y editados en su redacción sólo como buscando facilitar la lectura en casos estrictamente necesarios. En ocasiones se mantuvo la redacción original, a pesar de que presentara pequeños errores o inconsistencias a este nivel, pero que no entorpecen la claridad o sentido de lo comunicado; ambas decisiones como una forma de alterar mínimamente los textos que se presentan.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

Como ejercicio hermenéutico, en esta investigación se quiere aportar a una experiencia más abarcadora y más comprensiva en la interpretación de los documentos que relatan el tránsito histórico y características de los jardines infantiles, y que desde este ejercicio se vuelve significativo para entender la existencia de este eventual actor colectivo que son los equipos de las unidades educativas en el marco de la política pública en educación inicial en este caso en Chile. En la medida que la política pública en este nivel del sistema educativo abre un espacio para que el equipo no solo desarrolle una especificación técnico educativo como podría ser un PEI más 'tecnicista' o pedagógico funcional, sino para que dé cuenta de un transcurso experiencial, que aporte a la comprensión de este PEI, de este jardín, de esta comunidad educativa, abre también una comprensión del equipo como un actor local que es capaz de recuperar y comunicar una memoria, hacer transitar una experiencia colectiva y narrarla. Eso es lo que pide la política educativa de primera infancia en Chile cuando le pide a sus comunidades educativas (porque lo que caracteriza como vimos este procesos es, entre otras cosas, la participación) que cuenten su historia y sus características; invoca que se constituya algún tipo de sujeto, en una simbólica colectivizante, que pueda construir una narración coherente que facilite la comprensión de lo que propondrá como instrumento de gestión educativa el PEI. No hay solo una demanda por claridad técnica en lo pedagógico, o mejor planteado, es una propuesta pedagógica que se nutre, entiende y que se constituye también por ende, a partir de un sujeto colectivo que ha estado vinculado, está y estará y a quien se le reconoce y da la oportunidad de aparecer no solo ofreciendo la 'otredad' de los datos (la versión más tecnológica del PEI), sino también pudiendo mostrar la 'mismidad' de esa historia con que el colectivo se identifica y lo potencia como actor.

Es sobre este conjunto de formas que muestran y en que se manifiestan los textos, que trata esta tesis de investigación. Se trata de un estudio intensivo, que no pretende y va más allá, de buscar la verdad de si ocurrió o no ocurrió lo que se cuenta en las historias (y para ello entonces no se requieren otras visiones, otros actores que cuenten); no se trata de tener más visiones de otros actores o mejores, o más diversas fuentes de información, porque no se persigue la confirmación o veracidad de lo relatado formalmente en estos documentos; se trata más bien de comprender cuáles son las

tensiones, temas, luces y opacidades que exponen los textos cuando les piden hablar sobre la historia del colectivo que hay detrás. Se trata de aportar en esta investigación, a mejorar la comprensión global de aquella historia. Se trata de mejorar la problematización y, quizás en el campo de la antropología de la educación y desde una mirada hermenéutica, el análisis del ámbito textual en que junto con las prácticas, las políticas u otras dimensiones del sistema educativo, operan para la configuración de sus procesos, escenarios, resultados y estructuras. Se plantea este texto escrito sobre la historia de este colectivo, que es parte del instrumento de gestión educativa (PEI) de la unidad educativa como un objeto de estudio relevante para comprender cómo la política educativa supone un actor que vive una historia que es posible de ser relatada. Un desafío por cierto, y nos interesa ver qué es lo que aparece entonces.

Si bien no se ha decidido trabajar con una hipótesis explícita, creemos que al diversificar la muestra por algunos criterios hay implícitamente ciertas interpretaciones tentativas, las cuales sin embargo, insistimos, no han sido nuestra principal orientación: podrían haber diferencias en las narrativas históricas entre jardines infantiles de distinto tamaño, en la medida que esto podría incidir en la cantidad de relaciones, actores o contextos referidos en la historia que se narra del JI; podrían haber diferencias en las narrativas históricas entre jardines con diferentes lapsos de transcurso histórico en la medida que esto implica una construcción distinta de la empresa y producto para contar esos diferentes transcurros.

La sección que fue analizada para este estudio es presentada en el formato PEI que proveyó Fundación Integra (2015) a sus establecimientos, de la siguiente manera:

“5. Historia y características de nuestra comunidad educativa. Nuestra historia es parte de la trayectoria y de la vida institucional de Integra; en lo particular se trata de la ‘biografía’ de nuestra comunidad educativa, considerando el lugar en el que estamos insertos, la época que nos ha tocado vivir, la historia y cultura de la localidad.”

Por lo que vemos se trata de, no solo contar la historia local, sino que esta se entiende conectada con la identidad nacional y de la institución; una biografía que es una sociografía, que es un producto colectivo; que se explica por el lugar en que se está, dándole sentido a mirarse en el lugar donde se está, al devenir que los ha conducido a su

actualidad, observando además la cultura de las familias y niños del territorio. Se solicita un relato contextualizado, situado.

Antes de entrar a la lectura de los textos mismos de este Capítulo 5 del PEI, queremos exponer dos situaciones iniciales que observamos previamente a esta tarea. La primera es que el nivel central de la Fundación asignó el mismo diseño gráfico a la construcción del documento digital en formato Word del documento PEI, esto es a los más de mil documentos que tendría la Fundación a nivel país en este momento. Todos iguales en su estética. La segunda situación, es relativa a que si bien la organización habla de participación y contextualización en las definiciones y guías operativas para la construcción del PEI, junto con esquivarla en el tema estético del punto anterior, también lo hace al destinar un único relato que se comparte en estos aproximadamente mil PEI a nivel nacional, para la Introducción y el Contexto que expone cada uno de ellos. Así, estos documentos que buscan la apropiación educativa de las comunidades y orientan procesos de cambio en la Fundación parten con una escritura que no es de quienes desarrollarán eso que se dice. La Introducción y el Contexto a diferencia del resto del texto (aun cuando este enmarcado permite cierta agencia de libertad en el sujeto que escribe), estos primeros párrafos son un texto prestado. Para introducir y contextualizar, la lectura de cada Proyecto Educativo Institucional, los establecimientos y actores locales 'callan' y 'habla' la institucionalidad, la racionalidad hegemónica, el logos institucional. Finalmente, el primer texto que expone el PEI, la primera realidad que expone el documento luego de las dos primeras secciones prestadas, son números de cada unidad educativa (dotación, matrícula, etc.) que completan un formato nuevamente prefigurado.

Respecto a los fragmentos seleccionados para dar cuenta de las dimensiones y análisis realizados, estos han sido determinados en función de su sentido respecto a la dimensión que en él se podría interpretar. Por ende, tanto la singularidad (contingencia) como la extensión de estas selecciones de textos se entienden porque buscan desde ambos campos, graficar cómo favorecen la comprensión de las dimensiones y preguntas/problematizaciones que le dan sentido al marco de esta investigación. Algunos análisis y demostraciones requieren en este capítulo entonces fragmentos de los textos más extensos, algunos bastante extensos (los menos) y otras interpretaciones y reflexiones acudirán a selecciones textuales más breves y concisas.

Se presentan en este capítulo de resultados¹¹ los análisis a los documentos PEI a partir del procedimiento propuesto en la metodología de esta investigación. Se comentan en primer lugar las narraciones desde la dimensión 'tipo de textos'; luego desde la dimensión 'trama', y finalmente se da cuenta de los textos desde la dimensión 'enunciados metafóricos'.

5.1. Tipo de texto.

Desde esta dimensión de análisis textual resultan relevantes preguntas como ¿qué características funcionales y generales tienen los textos en cuanto a su estructura narrativa?, ¿las narrativas de los documentos corresponden a ensayos, a poemas o a relatos?, ¿cuáles leyes de composición se observan en ellos?, ¿qué características asume cada tipo de texto?, ¿qué tipo de retóricas construyen las narraciones para describir la historia de los jardines infantiles?, ¿cómo se entrecruzan estos géneros en los relatos?

Los textos revisados sobre este Capítulo 5 en cada PEI, se abren en distintas direcciones y tipos. En cada Capítulo de cada PEI, en cada párrafo a veces, los documentos muestran a la vez textos tipo ensayo, tipo relato, y claramente eso sí, ínfimamente poesía. También es cierto que del análisis de cada documento de este capítulo se evidencia una inclinación más por una -o dos- de estas tres tipos de textos.

5.1.1. Ensayos

Si bien la orientación institucional es relatar la historia colectiva local del establecimiento educativo, los documentos desarrollan declaraciones de principios, realizan afirmaciones sobre sus convicciones, señalan definiciones sobre su forma de ver la educación, sobre cómo debe ser la articulación de los actores para una educación de calidad o declaran sus deseos de cómo quieren que sea la realidad y el jardín infantil en el futuro. En la sección del PEI para que el jardín infantil relate su biografía, su tránsito histórico, los equipos decidieron incorporar otros temas, elementos, conceptos. Y esto se da tanto en establecimientos más antiguos y también en los nuevos.

¹¹ Todos los nombres y apellidos de personas han sido cambiados para resguardar la confidencialidad de los y las involucradas. Respecto del nombre de los establecimientos del estudio estos han sido omitidos de los testimonios textuales seleccionados cuando se ha podido prescindir de él.

No hay un perfil o lectura histórica a lo que se relata, el documento no logra espesura histórica.

“Sin embargo, uno de los pilares de toda sociedad son las familias, las familias en su rol de primer educador y valoradora de su riqueza cultural familiar, el cual construye cimientos y aprendizajes para la vida de todos quienes la componen, principalmente para los niños y niñas. Son donde se construyen los primeros lazos afectivos y de apego junto a la forma de relacionarse con el mundo. Familias que deben reconocerse como protectoras, valoradoras de sus hijos e hijas como sujetos de derecho y garantes de contextos de seguridad y bienestar, junto con ser promotoras de oportunidades y experiencias significativas para sus hijos e hijas. Es por esto que con mayor fuerza aún nosotras como Jardín Infantil y Sala Cuna Santa Rosa, tenemos la convicción de esta importante alianza y rol de las familias, que nos mandata a articular y brindar con la misma calidad en oportunidades y significado. Que todos los niños y niñas participen, más aún cuando la familia por su propio contexto de vida ha desconocido este rol, valorando a los niños y niñas como protagonistas de sus procesos de aprendizaje, como ciudadanos y ciudadanas contribuyentes de sus contextos, atentos a su diversidad y la de sus familias y también a sus necesidades y requerimientos, contando con un equipo comprometido, enriquecido, oportuno, mediador y bientratante.”

(JI Norte viejo grande)

“A partir de ese momento nuestra Meta Institucional fue que cada uno de nuestros niños y niñas, tengan la oportunidad de vivir experiencias gratificantes, mientras se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje, basadas en la inclusión de todo niño y niña con la participación de las familias, educadoras y personal de apoyo, generando un clima de efectividad y sentido de pertenencia, dándole la oportunidad a todos los padres y madres a ejercer su derecho de participar activamente en el Proceso Educativo de su hijo.”

(JI Norte antiguo grande)

El relato paradigmático en este distanciamiento con el sentido de la sección del PEI sobre la historia del jardín, es la narración construida por la sala cuna que está dentro de un recinto penitenciario y que termina siendo la descripción del estado actual de

funcionamiento de la sala cuna en la cárcel, cuáles son algunas dimensiones y convicciones para el trabajo, o la descripción de algún énfasis o iniciativa particular en su gestión. Lo que se observa por ello, no es tanto la historia de la sala cuna, sino la descripción de cómo es el sistema de atención de niños y niñas en el recinto penitenciario, cómo opera el 'programa'.

En este sentido, desaparece casi por completo el relato del paso en el tiempo de lo que podría ser un equipo de gestión a cargo; y junto con ello desaparece el acto de plasmar precisamente aquello que esta sección buscaba exponer dentro del PEI: el devenir de un equipo, de un colectivo, de los procesos o sistemas quizás también, como en este caso, pero desplegados como proceso en el tiempo.

“Considerando, como ya se ha dicho, que la etapa evolutiva de los niños y niñas y el contexto penitenciario en el que se encuentran junto a sus madres, es fundamental facilitar condiciones que les permitan formar una relación de cuidado estable y regular. Donde ellas puedan participar directamente de la crianza y educación de sus hijos e hijas a través de tareas tan concretas como vestir, mudar, alimentar, bañar, jugar, todo lo cual contribuye a fortalecer el vínculo de apego seguro entre ambos.

Desde esta perspectiva la sala cuna siempre ha tratado de no reemplazar funciones y tareas que debe ser asumida por las madres, sino más bien debe complementar y apoyar la estimulación social y cognitiva de los niños y las niñas orientando a las mujeres en su rol protagónico en el desarrollo de sus hijos/as. Nuestra sala cuna también promueve la lactancia Materna; brindando los espacios para que la madre y su hijo e hija tengan la posibilidad de crear un apego seguro. También se generan otras instancias para fortalecer los lazos madre e hijos e hijas, a través de las hora de ingesta y muda, brindando todas las facilidades necesarias.

En el ámbito educativo desde hace varios años se ha trabajado con las madres y en la medida de lo posible con los padres de los niños y las niñas que también se encuentran en el recinto penitenciario, llevándose a cabo talleres los cuales potencian su participación, en el caso del Taller “Mirando Mi árbol”, “Es mi turno”, la incorporación participativo activa en periodo opcional “Todos juntos por una vida saludable” para potenciar el rol parental y el vínculo afectivo entre las familias desde una mirada educativa y promotora del buen trato y vida saludable.

De igual manera Chile Crece Contigo junto con gendarmería está realizando un proyecto de implementación de espacio de juego de módulos, en el que se dispondrá de material didáctico para que los niños y niñas tengan las posibilidades de estimulación fuera del horario de sala cuna. Además, a fines del año pasado Chile Crece hizo entrega al programa de cuatro contenedores con material didáctico para ser utilizado como sistema de ludoteca.

Con el fin de mejorar la calidad de vida de los hijos/as de las mujeres privadas de libertad al interior del recinto carcelario, a partir de diciembre del 1998, se celebra el convenio del programa residencias transitorias de gendarmería de Chile y el servicio nacional de menores.

Es así mismo que toda vez que ingrese una interna con hijos/as lactantes se debe informar de forma inmediata este hecho al servicio nacional de menores para los efectos de su respectiva subvención y de los programas o medidas que dicha institución deberá desarrollar para el adecuado cuidado de los niños y niñas. En este programa ingresan mujeres que han sido detenidas en estado de gestación y que comienzan su periodo de gestación ya estando detenidas.

Hasta el año 2014, el programa de gendarmería- Sename que atiende a las madres privadas de libertad "Residencias transitorias para niños y niñas de madres reclusas", tenía como eje fundamental la protección y el potenciar las capacidades parentales y protectoras de las mujeres que se encuentran en recintos penitenciarios junto a sus hijos e hijas lactantes, pudiendo brindar estos una atención residencial especializada, personalizada y de calidad durante la permanencia, asegurando condiciones fundamentales de vida, cuidado, provisión, participación lúdica, estimulación y buen trato.

A partir del 2015, cambia su figura y el programa queda a cargo solo de gendarmería quien asume el "Programa de embarazadas y madres con hijos lactantes", sus énfasis están enfocados en generar instancias de intervención con apoyo psicosocial a las madres y sus hijos e hijas, en las cuales se atiende a sus necesidades y requerimientos, para el logro del objetivo se cuenta con una asistente social y una psicóloga.

Gendarmería dispone de un monto de dinero el cual se destina para la compra de ropa, útiles de aseos, leche y/u otras necesidades de los niños/as que pudiesen presentar."

(JI Norte Adulto Pequeño)

Quizás las causas de esto puedan estar en cómo opera la gestión de la modalidad en el proceso de inducción y constitución de los equipos de la sala cuna; en las condiciones espacio temporales para la construcción de vínculos socioafectivos en la modalidad; en la permanencia y rotación de profesionales y asistentes; entre otras. Las dificultades a las que se enfrenta la implementación de la modalidad en la penitenciaría, se observan en la dificultad de contar una historia como la que se solicita. Quizás porque no hay sujeto que pueda hacerlo. La escritura se ve fracturada, imposibilitada por la que **podría ser la 'inexistencia' de un sujeto colectivo** que pueda darle profundidad existencial en el escrito, a un transcurso temporal significativo; **no se ha podido constituir un sujeto** que permita acumular una historia, vivir los cambios; un sujeto -¿quién más?- que pueda mirar hacia atrás, hacia el pasado más o menos profundo, intrincado y/o ordenado de la organización y el grupo, y **sentir el deseo y la responsabilidad de contar esa historia**.

De esta forma entonces nos topamos con un relato que no es una historia, sino la descripción actual de un sistema, dando más cuenta de cómo operan procedimientos de administración de la modalidad, la descripción de la panorámica general del funcionamiento de la Penitenciaría de la ciudad; que cómo se ha dado la experiencia de un colectivo que ha transitado desde el inicio de la sala cuna.

“Nuestra Sala Cuna nace el año 1998 en el sector quebrada de Acha, recinto penitenciario, sustentada en la convicción de que la sala cuna es una entidad que apoya a las madres en la tarea de educar y con el fin de entregar a los niños y niñas una educación de calidad en el primer ciclo de su vida, entendiendo que la primera infancia es una etapa fundamental en el desarrollo del ser humano.

Con este propósito la Sala Cuna Castorcitos, se inserta en el sector del centro penitenciario femenino, brindando un espacio educativo afectivo y seguro, altamente equipado, con personal idóneo y comprometido en la labor de educar, todo, en un entorno acogedor y familiar.

Un aspecto importante de mencionar es el rango etario de niños y niñas, se distingue entonces que se atenderá a niños y niñas desde su nacimiento y menores de dos años de edad.

El egreso del niño y la niña debe ser resultado de un trabajo conjunto entre la madre, y el equipo psicosocial, donde la madre tiene la participación activa en las decisiones de cuándo y con quién egresa su hijo del recinto penitenciario.

Este aspecto está resguardado a través de las condiciones con el programa “abriendo caminos” el cual realiza un proceso de vinculación con las familias que están afuera para integrar al niño y niña a sus familias cuando sea el momento de egreso, también se preocupa de brindar todos los soportes necesarios (salud, vivienda, etc.) a las familias y/o madres que se harán cargo.

En el área de salud, el consultorio Sapunar es donde los niños y niñas reciben controles pediátricos, pueden realizar los exámenes que se solicitan habitualmente y por supuesto contar con las vacunas contempladas por el Ministerio de Salud, para lograr esto el área de salud de gendarmería se coordina con el centro de atención primaria. En caso que los niños y niñas presenten alguna sintomatología o cuadro complejo se cuenta con un médico que los evalúa y según diagnóstico y/o necesidad son llevados a unidad de urgencias hospital Doctor Juan Noé.”

(JI Norte Adulto Pequeño)

Pero no todos los textos son derecha, llana y completamente a veces de un solo tipo. La construcción de un relato que comienza siendo histórico, puede al poco andar volverse gnoseológico, dando cuenta de las categorías o principios con los que el establecimiento educacional mira la propia realidad. Nuevamente, **la oportunidad para un relato histórico, se transforma más bien en un espacio específico de conceptualización y declaración de valores y prácticas** de actuación.

“Durante el año 2015 y el 2016, la comunidad educativa comenzó el proceso de elaboración del proyecto educativo institucional PEI, el cual a través de una construcción participativa de todos los actores de la comunidad educativa: niños y niñas, familias, redes de apoyo, ex apoderados, ex alumnos y equipo educativo fueron parte de la búsqueda de la identidad del jardín infantil, el cual, de acuerdo a la información levantada y la sistematización de ésta, se caracterizó como un establecimiento educativo que promueve la “Convivencia bientratante”. Esto busca fomentar en los niños y niñas, familias y equipo educativo un ambiente de sana convivencia en donde los valores como la solidaridad, tolerancia, empatía y respeto por el otro sean valores fundamentales para las relaciones afectivas positivas que permitan formar ciudadanos de cambio social capaces de entender y aceptar las emociones y características de cada individuo, así también, los derechos propios y los de los demás.” (JI Sur Adulto Grande)

Textos donde parece que se va a elaborar un relato y que termina por **enumerar una y otra vez los programas institucionales, sin dejar emerger claramente al sujeto de la experiencia y el relato**, más allá de consignas que parecen hechas.

“Igualmente en este año en conjunto con el consultorio de la comuna se está trabajando el programa vida sana, el cual tiene como objetivo principal lograr los índices normales de nutrición en nuestro niños/as a través de la actividad física. Como Fundación Integra estamos trabajando con el nivel medio menor y las familias el programa sembrando vitalidad el cual tiene como objetivo potenciar la alimentación saludable, la vida activa y la salud e higiene ambiental de los niños/as y familias.

Asimismo se trabaja en conjunto con la municipalidad, el consultorio, programa Chile Crece Contigo y redes de infancia, teniendo una estrecha alianza y comunicación con todos ellos

Otro de los aspectos importantes de destacar es que este año se comenzó con la construcción del PEI (proyecto educativo institucional) lo que significa nuestra declaración de sueños, valores, principios y objetivos de toda la comunidad educativa de Fundación Integra, para avanzar a una educación de calidad para los niños/as, construida a través de un proceso reflexivo, participativo y permanente de todos sus integrantes y que expresan su identidad.”

(JI Centro joven mediano)

Los textos tipo ensayo cuentan muchas veces una historia de los cambios institucionales, y **no hay relato de cómo los niños y niñas vivieron estos cambios o cómo los niños y niñas han cambiado en este transcurso histórico**, por ejemplo. Si la historia técnica y objetiva se cuenta esta es sobre los adultos, sobre la institución. Los ensayos a veces dan paso a un relato histórico, pero que con cierta exterioridad muestra las transformaciones en la gestión, la infraestructura, el personal y su perfil. Claro, es entendible porque a veces no hay posibilidad quizás por la rotación del personal, de observar, analizar y registrar el tránsito entre ese antes, durante y después de los cambios más a nivel de los grupos humanos, las personas, las vivencias durante un tramo de las biografías que constituyen a los jardines infantiles.

Si bien la consigna que reza en el formulario donde se registra el PEI habla de un espacio para las características de la comunidad educativa, es también observable que la descripción o bajada de título de este capítulo 5 pone especial énfasis en el relato que se espera sobre *la trayectoria histórica* del jardín infantil. La extensión en los relatos acerca de la actualidad de los centros educativos, es muchas veces muy por sobre lo necesario, restando espacio y energía a la mirada histórica que pudiera haberse realizado en esta sección. El ensayo no parece ser aliado, en este caso, para dar cuenta de este perfil temporal que se pide a esta sección del PEI.

“Actualmente contamos con un equipo educativo involucrado con la labor pedagógica desarrollada en el establecimiento, enfatizando en características personales como: el compromiso, solidaridad, el respeto por la diversidad, la tolerancia, la empatía y la resiliencia, contribuyendo a la formación de ciudadanos que respeten los derechos de los demás y la diversidad de su entorno social, esto queda de manifiesto ya que el equipo técnico siempre se muestra dispuesto a brindar apoyo y colaboración cuando la situación lo amerita, mostrando sensibilidad y estando alertas a las señales que presenten los niños y niñas y las familias.

Así mismo se considera relevante contar con un equipo que tenga competencias técnicas tales como: la autocrítica la reflexión, con sentido analítico, proactivas y que estén en constante formación para que contribuyan a la co-construcción de los aprendizajes significativos en un ambiente propicio para el desarrollo pleno y la felicidad de los niños y niñas.

Los niños y niñas que caracterizaron y caracterizan al jardín infantil son alegres, sociables, colaboradores, afectivos con sus pares y adultos significativos, abiertos a la adquisición de valores que fomenten la sana convivencia y la inclusión.

Las familias del establecimiento son colaboradoras y solidarias; involucradas en el proceso educativo de sus hijos e hijas, participando dentro de sus posibilidades en las experiencias educativas, respetando el contexto de madres y padres trabajadoras lo cual genera la necesidad de planificar esta vinculación de tal forma de brindar la mayor posibilidad y oportunidades de participación.

Producto de los encuentros realizados con ex alumnos y ex apoderados se pudo evidenciar el agrado que generó en ellos el ambiente positivo acogedor y armonioso que se originaba en el jardín infantil.

El equipo educativo está en constante búsqueda de instancias donde pueda reunirse tanto dentro como fuera del establecimiento educacional para mejorar y potenciar las relaciones humanas ya existentes en el jardín infantil. Es un equipo educativo que fomenta el acercamiento a las familias al establecimiento para que se involucren y participen de manera permanente y continua a lo largo del tiempo.”
(JI Sur adulto grande)

Como señalamos, se trata de **fragmentos declarativos de intenciones, más que de narrativas sobre la propia historia** o siquiera sobre las características de los jardines infantiles.

“Como equipo educativo y de jardín, buscamos estrechar lazos de cercanía, confianza y seguridad con las familias que atendemos, dando señales claras de transparencia, por eso uno de los lemas o características del establecimiento.”
(JI Sur adulto grande)

Otro caso extremo de divergencia respecto al sentido del capítulo, corresponde a un jardín infantil que aun teniendo dos décadas de antigüedad (y dos décadas para contar y relatar), (se) escribe un texto que da cuenta prioritariamente de cómo funciona el jardín, y no de su historia. El texto sobre la ‘sociografía’ del jardín infantil que exponemos en toda su extensión a continuación, no tiene prácticamente profundidad histórica.

“Nuestro establecimiento fue fundado en 15 de abril del año 1998, como necesidad de atención de niños y niñas en edad preescolar que vivían en el sector y que no contaban con establecimiento donde ser atendidos.
Nuestro jardín infantil en sus inicios prestaba servicios en una sede vecinal haciendo dificultosa la labor de educar, antes de contar con la infraestructura sólida que hoy tenemos. A partir del año 2010 se incorporó el nivel sala cuna, lo que implicó una remodelación total de nuestras inmediaciones, generando de esta forma un mayor número de salas que poseen mayor amplitud, así como también la habilitación de patios de juegos, con su respectivo techado.
Nuestras familias acogieron estas modificaciones positivamente, lo que se ve reflejado en la asistencia y permanencia de nuestros niños y niñas en el Jardín. La mayoría de las familias usuarias del jardín son del tipo monoparental y del grupo más vulnerable de la población. Una gran parte de ellas trabajan en agricultura, además nos encontramos con familias migrantes desde el extranjero

sobretudo de Bolivia y Perú. Muchas de ellas representan gente de esfuerzo y de trabajo, que se apoyan en el jardín para poder generar recursos económicos. El establecimiento se ha convertido en un apoyo a las familias, permitiéndoles trabajar tranquilos y confiados en que sus hijos están siendo cuidados y a la vez aprendiendo. El agradecimiento que ellas presentan se traduce en el compromiso con la labor de educar, participando las actividades que aquí se realizan, en la medida en que su trabajo se lo permite.

Debido a la diversidad cultural manifiesta en los niños y niñas, es que nuestro quehacer pedagógico ha sufrido adaptaciones para considerar las distintas realidades existentes. Percibimos que la cultura Aymará prevalece entre nuestros usuarios, por tanto planificamos actividades en las que puedan aportar tanto los niños como sus familias, generando a su vez contextos de pertinencia que favorecen el bienestar y con ello los estilos de vida saludables. Respecto de lo anterior, una ceremonia emblemática que realizamos con gran orgullo, es el “Machaq Mara”, para la cual contamos con el apoyo y participación de toda la comunidad escolar. El jardín infantil brinda un ambiente agradable, seguro y alejado del estrés manifiesto en la ciudad, caracterizándose por ser empático y relacionarse amigablemente con el entorno y cuidado del medio ambiente. Las actividades dentro del jardín infantil se identifican por la entrega, cariño y dedicación que el personal manifiesta en su labor. Nos esforzamos por mantener canales de comunicación activos, como una forma de superar los problemas de comunicación en las familias, contamos con un bus de acercamiento para los niños de las familias que presentan mayores dificultades económicas y que viven más alejadas del jardín. Valoramos la inclusión, el respeto y la validación de la interculturalidad de las familias. Somos un equipo creativo y solidario, el que interactúa con los niños a través del respeto, profesionalismo, afecto y buena acogida.”

(JI Norte adulto mediano)

Un relato *deshistorizado*, una narrativa en temporalidad presente donde se reflexiona sobre lo que ocurre actualmente. El texto teoriza sobre, y la descripción se vincula con, la experiencia actual, principalmente. No se aborda lo que les pasa a los sujetos, sino más bien lo que se ‘está haciendo’ en el presente, y no qué ocurre a los participantes con aquello que se está haciendo. Desaparece el sujeto que describe y cuenta, pero también

desaparece el 'quién' recibe o participa de las actividades y programas del jardín infantil. Los niños y niñas comienzan a ser el sujeto ausente de estas narrativas.

Hay textos que si bien recuperan los principales hitos del devenir del establecimiento, no son un relato que entregue densidad narrativa al proceso, sino que corresponden más bien a un listado de acontecimientos con poca articulación entre ellos y con el contexto, y sin descripción de impactos, ni mayores características. Todas estas actividades que componen la 'sociografía' del jardín infantil son señaladas sin dar cuenta de sus tiempos de implementación, sin describir los objetivos o consecuencias de estas acciones.

“Entre el 2001 y 20014, los hitos más relevantes de nuestra historia fueron la participación en actividades comunales como el Carnavalito y Festivalito, Realización Festival de la Familia “Sueños y Emociones”, Conformación del Cepas, Implementación del Jardín Digital, Jardín Piloto en el proceso de Flexibilización Curricular, Incorporación de alumnos en práctica profesional de la carrera Terapia Ocupacional, buenos resultados en los Planes de Mejora y en el 2011 fuimos reconocidos como Jardín Destacado, Implementación Programa Nacidos para leer, Adjudicación Fondo Promotor de la Salud (hasta la actualidad), adjudicación FSPR y 2 Proyectos FOSIS Acción en Comunidad, innovaciones curriculares en primer y segundo ciclo incorporando principios de la mediación, nuevas estrategias metodológicas y eliminando el uso de contenedores en primer ciclo, y en 2013 se incorpora una Asistente Administrativa.

Pero lo que nos ha destacado en los años de trabajo, ha sido siempre la creación de espacios artísticos para la dramatización, recreación y disfrute junto a los niñas y niños y sus familias, bajo la inspiración de diferentes temáticas, entre las que destacan: El Circo Keola, La Navidad de Rodolfo, Cachureos, Juguemos en el bosque, Canciones infantiles de siempre. Dichas actividades han traído magia y alegría a nuestra comunidad educativa, con la participación activa de todos los integrantes.”

(JI Sur adulto mediano)

El nivel de detalle en el que incurren algunos textos sobre personas en particular llega a ser desconcertante, y refleja uno de los extremos podríamos decir, del perfil de ensayo de algunos textos (el paroxismo del aporte de información, llegando a ser irrelevante para el conocimiento de una historia colectiva).

“En el año 2009 del mismo modo Fundación Integra nos da la oportunidad de contratar una Asistente Administrativa por el aumento de cobertura. Este fue un cargo muy esperado ya que permitió desligar a la directora de los documentos administrativos, siendo muy beneficiosa en la gestión pedagógica, ya que la directora trabaja más permanentemente con el equipo de profesionales y en sala. Es así como ingresa Marta Tapia a ocupar está vacante. Hoy en día en el cargo se encuentra Josefina Bonhomme que ingresó en el año 2012 producto de una renuncia voluntaria de Marta Tapia.”

(JI Centro joven mediano)

Esta situación textual resulta además, ser inversamente proporcional a la visibilización en estos relatos, de la vivencia y mundo de los niños y niñas; no hay en ningún caso y quizás en ninguno de los PEI revisados (ni en los de jardines infantiles más adultos y antiguos) una mirada crítica a la observación del cambio en la cultura infantil en estas últimas décadas (habida cuenta que algunos establecimientos son de los 80's y 70's, época a la fecha en que se han sucedido importantes transformaciones en la niñez chilena), como si la hay sobre las transformaciones de los jardines infantiles en la gestión del centro, en la infraestructura, el personal de los centros educativos, su formación y preparación, etc. Estos textos no logran mostrar el mundo de los niños y niñas en todos los años de funcionamiento de los jardines infantiles.

“En el año 2009 también comenzamos a trabajar con el proyecto de flexibilización curricular de Fundación Integra, que permitió tener mayor autonomía en las planificaciones en cuanto a la frecuencia y secuencia de los períodos que se ejecutaban, siendo la educadora con las agentes educativas de cada nivel las que toman decisiones en qué período trabajar y focalizar para lograr mayores aprendizajes, siendo el niño/a protagonista.

Igualmente en este año se instaló un juego de patio para el jardín infantil lo que brinda mayor entretención para nuestros niños y niñas quedando en nuestro patio rodeado de áreas verdes, junto a los árboles frutales, distintos tipos de plantas y flores, hierbas medicinales y árboles autóctonos. Esto a simple vista demuestra paz y tranquilidad a toda la comunidad educativa, además nos sirve para potenciar en los niños y niñas todos los núcleos de las bases curriculares de la educación parvularia (...).”

(JI Centro joven mediano)

Volveremos a abordar esta ‘personalización’ más adelante en los resultados, a propósito del análisis de la dimensión de *trama* de los textos.

5.1.2. Relatos

Recordemos que el texto que se manifiesta en tanto *relato*, pondrá a la vista al sujeto que habla, será la voz que cuenta una experiencia, una historia que ocurrió. El relato narrará unas situaciones más contextualizadas, que son comprensibles porque en la interpretación develamos más elementos de la posición subjetivo/ social que está hablando, captamos una voluntad de expresión que narra esa experiencia vivida de lo que (le/s) ocurrió.

El relato como tipo de texto combina el aporte de antecedentes fidedignos de la historia acontecida, con la emergencia de convicciones y principios que movilizan al equipo. Aparece el sentido de las convicciones, aparece –a través de diferentes dispositivos retóricos finalmente– una experiencia que remite a la vivencia de un sujeto. En ocasiones, lo que moviliza o ha movilizó al colectivo en su transcurso histórico aparece vívidamente relatado, en el marco de un proceso de ‘llegar a ser’ del equipo.

“Esta nueva característica de nuestro establecimiento sumado a los desafíos que con mucha emoción habíamos asumido con la incorporación de niños con necesidades educativas permanentes, a pesar de no contar con los conocimientos necesarios, impulsan y fortalecen nuestra apreciación por valores como la inclusión, la confianza y el respeto, ya que nos hemos enriquecido con las vivencias, características y enseñanzas que esta rica diversidad de personas nos han compartido.”

(Jl Sur adulto mediano)

Recordemos que este capítulo del PEI solicita un relato histórico, es decir, una narración que recogiera la selección de acontecimientos que el colectivo decidió determinar y que marcan el devenir –hasta el momento de la escritura de esta historia– del establecimiento, desde su inauguración hasta la actualidad.

“A lo largo de nuestra historia nos damos cuenta de las grandes habilidades de nuestras familias quienes en una gran cantidad algunos de sus miembros son artesanos. Es por ello que además de difundir y educar sobre las distintas

expresiones artesanales, valoramos su diversidad cultural como elemento constitutivo de una de nuestra identidad Comunal.”.

(JI Centro antiguo mediano)

En los textos tipo relato que hemos reconocido, hay un transcurso histórico del que se habla, un relato que cuenta cómo van asentándose ciertas prácticas que serán reconocidas como propias del equipo o de la comunidad total del jardín infantil; este tipo de textos da cuenta del devenir del jardín infantil, su ‘llegar a ser’. Se logra observar más claramente en ellos la construcción de la identidad de un sujeto y actor.

“Una de las características principales del establecimiento es que siempre se ha considerado un jardín de “puertas abiertas” para las familias y la comunidad del sector, donde estas participaban de forma directa en las actividades que realizaba el jardín infantil, como por ejemplo plazas ciudadanas, venta de bazar, muestras de baile, participación de jornadas en Club de Leones, entre otras.”

(JI Sur adulto grande)

“En el transcurso de estos años han asistido a nuestro jardín niños y niñas que pertenecen a la comunidad EcoTruly donde su alimentación es vegetariana, por lo que fue necesario cambiar minutas de alimentación; lo que las familias agradecieron por el compromiso y niveles de aceptación a diferentes estilos de vida y pautas de crianza.”

(JI Norte adulto mediano)

Los textos del tipo relato dan oportunidad también, en algunos casos, de conocer las sensaciones o emociones que vivió el grupo en ciertas etapas de la historia que se relata. Algo de la experiencia subjetiva que implican las transiciones y cambios van quedando relatadas en los textos tipo relato.

“Al año siguiente, 2014, el jardín comienza con el proyecto de “Normalización y Mejoramiento” de jardines infantiles y salas cuna de la región, por lo cual, a partir de marzo de ese año se comienza a atender a los niños, niñas y familias en un espacio provisorio. Aquí existen espacios más amplios, cómodos y adecuados a las características de los niños y niñas atendidos. El equipo debe trasladarse en su totalidad también, lo que implica un cambio importante para todas, ya que estaban acostumbradas a las condiciones de espacio que el antiguo jardín tenía.”

(JI Sur adulto grande)

Si bien en general este capítulo sobre historia y características del establecimiento educativo, se orienta más hacia un tipo de escritura, y predomina a lo largo de ellos un estilo, dejamos en claro también que al interior de ellos, a veces se combinan de manera bastante imbricada los tipos ensayo y relato. Un ejemplo es el que observamos a continuación.

“Uno de los elementos característicos de nuestra comunidad educativa, es ser reconocidos como un jardín familiar, debido a que contamos con una matrícula alta, y por otra parte, las familias que acceden al establecimiento por lo general ya han sido apoderados o familiares de niños que estuvieron en el jardín infantil. También acceden por recomendación de vecinos o amigos, lo que en definitiva nos permite establecer un vínculo más cercano con cada una de las familias que forman parte de esta comunidad educativa.

Nuestros principales aliados a lo largo de nuestra historia, han sido la comunidad educativa del Liceo Politécnico, el grupo musical Manakata, quienes amenizaban nuestras actividades de vínculo con familia y particularmente en el desarrollo durante tres años del “Festival Sueños y Emociones”. Con el señor Luis Tapia presidente de la Junta de Vecinos de nuestro sector, establecimos de manera permanente un estado de colaboración mutua, beneficiando a ambas organizaciones con las actividades desarrolladas.

El buen humor, esfuerzo y compromiso son unos de los rasgos que nos definen como equipo educativo, que a pesar de enfrentar en algún momento de nuestra historia un complejo período de clima laboral, descubrimos nuestras fortalezas y habilidades para salir adelante, y a partir de eso construir relaciones laborales positivas en un ambiente bien tratante, lo que perdura y valoramos hasta el día de hoy.” (JI Sur adulto mediano)¹²

La trama de los relatos en ocasiones repasa momentos difíciles del clima laboral del equipo de los centros educativos. Esto se observó escasamente, y puede darse en la medida que hay una memoria que persiste (una historia que se cuenta de boca en boca a

¹² Se utiliza una versión más breve de este testimonio en algunas páginas más adelante, porque nos parece que junto con el significado que tiene en esa sección, también muestra la combinación de estilos o tipos narrativos. En general, se ha buscado evitar esta práctica de utilizar un mismo texto para evidenciar dos análisis o entradas interpretativas para no confundir la lectura, aun cuando se entiende que los tipos de análisis no son excluyentes de los fragmentos textuales y puede, muy frecuentemente, observarse cada uno de ellos en estos fragmentos escritos.

través del tiempo; por personas que permanecen por décadas y logran traspasarla; porque ha quedado registrada en algún soporte que permite no olvidarla y comunicarla, etc.). El texto viene a sellar el quiebre de los momentos difíciles vividos (cuando hay memoria de ellos), viene a suturar aquella brecha que se abrió en algún momento; la narrativa histórica que lo cuenta viene a hablar en nombre de esa dificultad, a dar cuenta en esta narrativa que aquella fue un paso en el largo transitar del equipo. Un equipo ha salido fortalecido y se ha vuelto protagonista, empoderado frente a las situaciones difíciles, tanto como para reconocerlo, narrarlo y hacerlo parte de la propia historia.

No todos los textos logran traspasar el 'ambiente' al que se pertenece y no solo en el que se trabaja. Hay narraciones que logran mostrar que el actor colectivo que relata, no solo describe un contexto en el que se ha desarrollado ese equipo o jardín infantil, sino que además pertenece a él.

“Esta comuna se caracteriza por sus cultivos de arándanos, uva, durazno y nogales, en los cuales muchas familias se desempeñan como temporeras, así también en la producción de vinos y artesanía. Sus bellos paisajes hacen que nuestra localidad cuente con varios lugares turísticos, los cuales se han ido incrementando aprovechando los recursos naturales, como son la cordillera, un estero a sus pies, vertientes naturales y todo lo que el campo ofrece, tanto en su flora y fauna. Por otra parte nuestra comuna está llena de mitos y leyendas a partir de historias de espíritus de esclavos maltratados en dos casas patronales que hoy en día son patrimonio cultural y que antiguamente eran de las dos familias más pudientes. Así también se cuenta con varias tradiciones tales como los rodeos, la trilla a “yegua suelta”, la fiesta de cuasimodo, la celebración de la virgen del Carmen y la de nuestro patrono San Esteban, la fiesta de la cerveza, la fiesta del vino y el aniversario de nuestra comuna. Todos estos son espacios que convocan a las familias a disfrutar y a compartir las tradiciones que nos unen y caracterizan.”

(JI Centro joven grande)

5.1.3. Poesía

Los textos de este capítulo del PEI no muestran narrativas que desplieguen a través de la poesía, o a través de alguna forma de incursión poética, la representación de las realidades de los equipos y centros educativos. Esta distancia con el lenguaje poético se

da tanto en el desenvolvimiento de los textos tanto como relato del presente, del pasado, o al hablar del futuro en este capítulo 5 del PEI.

Es interesante constatar esta ausencia, reconocer que la producción de textos para este espacio acotado y específico del sistema educativo no requiere (¿o sí?) de esta dimensión recreativo /estética para la funcionalidad que se solicita. Al menos en la muestra, la narrativa poética no resultó funcional en ninguna medida al parecer, a los objetivos que se entendió para esta sección 5. No hay por cierto entonces, una dimensión posible y diferenciada en algunas extensiones de los textos, párrafos o segmentos escindidos que se hayan vuelto poesía, vuelto ese despliegue autocentrado que es la narrativa en código poético; pero tampoco hay elementos claros y diferenciados de esta dimensión que articulen con las dimensiones hegemónicas del texto tipo ensayo y tipo relato.

5.2. La trama.

Desde esta dimensión son claves preguntas tales como ¿de qué formas el texto construye una articulación que le da sentido?, ¿cuáles son y cómo se narran y construye la sucesión de acontecimientos que se narran en las historias?, ¿cómo se plantea el inicio de los relatos, su desarrollo y su final o cierre?, ¿qué tópicos, contenidos y/o temas aborda o relaciona la historia que se narra?, ¿hay alguna intriga o trama que describe la historia?, ¿hay relación en los textos al tiempo referencial, épocas o tiempos históricos que contextualizan el relato que se hace?, ¿cómo se construye el tiempo de la historia, la secuencia cronológica de las acciones?

En los textos se observa que las tramas narrativas se urden en base a acontecimientos como la llegada de alguna persona a algún puesto, la apertura de un nuevo nivel, la creación de una nueva infraestructura, un nuevo perfil o giro técnico en el trabajo del jardín infantil, o vinculados a cambios sociales mayores.

Un aspecto que destaca, principalmente en establecimientos con más años desde su inauguración, es la narración sobre la implementación que se fue dando en el tiempo de **algunos énfasis técnicos relevantes o la vivencia de un cambio de currículum**. Se construye una narración específica compartida sobre estos ‘giros educativos’.

“La propuesta pedagógica también comenzó a vivenciar cambios paulatinos, incorporándose lentamente, complementada con la iniciativa del equipo por ofrecer una propuesta educativa, impregnando más valor a nuestro rol en la comunidad.”

(JI Norte antiguo grande)

“1998 (sic): Orienta su gestión a la educación de párvulos a través del Proyecto de Desarrollo Integral. Los centros abiertos pasan a ser Integra, finalizando la conformación de voluntariados. Es así como pasa a llamarse jardín infantil Pulgarcito.”

(JI Centro antiguo mediano).

“En el año 2000 deja de ser un centro abierto, para ser un jardín infantil con principios, orientaciones e idearios de Fundación Integra y Mineduc, donde aparte de los objetivos de acoger y el principio de asistencialidad, asume la gran

responsabilidad formativa y de desarrollo socio-cultural, que ha generado en el tiempo un prestigio.”

(JI Norte antiguo grande)

El **tránsito pedagógico o las opciones curriculares** que fueron tomando los equipos y Fundación Integra a nivel nacional e institucional, organiza parte del relato para dar cuenta de la historia de los jardines infantiles. Son excepciones donde se intentó hilvanar una historia a partir de una narración sobre el camino educativo del jardín infantil y de la Fundación.

“Durante el año se intenta buscar el sello del jardín infantil, identificándolo y visibilizándolo a la comunidad educativa, el cual se traduce en que la mayoría de las experiencias educativas planificadas se cruzan con la temática o área elegida y que nace a partir de la historia del establecimiento, las habilidades del equipo y los aportes efectuados por familias y la comunidad en general. En base al Fomento Lector se ha trabajado durante años, resaltándolo como un elemento central y tremendamente significativo en el aprendizaje de niños, niñas, jóvenes y adultos. Con la incorporación de la Biblioteca Comunitaria y la existencia de periodos específicos que profundizan en el tema, comienzan a elaborarse las bases teóricas del proyecto.”

(JI Sur adulto grande)

Un proceso social que aparece de manera fuerte y reiterada en las narraciones analizadas, es el **cambio en las familias y en la sociedad chilena** en general. Aquellas familias que le fueron dando vida a través del tiempo al centro educativo fueron cambiando en función de las transformaciones socioculturales y estructurales del país. Las unidades educativas y sus comunidades, cuentan que fueron parte de estos cambios de nivel nacional.

“Junto con los cambios sociales a nivel país y principalmente en nuestro contexto comunitario como población Cabo Aroca, nuestras familias también iniciaron procesos de cambio, destacando por ser familias monoparentales en su mayoría, con madres jefas de hogar y con el requerimiento de enviar a sus hijos e hijas al jardín infantil, basado en la necesidad de trabajar. Esta realidad provocó un nuevo incremento en nuestra planta laboral.”

(JI Norte antiguo grande)

“Posteriormente en el año 1991, bajo el gobierno de don Patricio Aylwin Azócar, en un momento en que el país volvía a la democracia, se impulsó la creación de la institución educativa, denominándose Fundación Integra, lo que implicó la profesionalización de sus servicios a partir de capacitaciones del personal, comenzando a ingresar personal profesional y capacitado para los cargos.”
(JI Sur antiguo pequeño)

“Otro aspecto importante a mencionar es que en este año la mayoría de las familias de nuestro jardín infantil y sala cuna logra obtener sus casas gracias a un programa de gobierno en el cual postulaban con su subsidio, más \$300.000.- y quedaban con sus casas compradas estas eran de material solido contando con agua, luz, calefont, por lo que radicalmente sus vidas cambiaron, sintiéndose felices y muy motivadas, saliendo de su pobreza y logrando una igualdad de oportunidades. Posteriormente la mayoría postula a un nuevo proyecto de ampliación, construyendo una habitación quedando las casas cómodas, lindas y en óptimas condiciones de habitabilidad, lo cual nuestros niños y niñas del jardín infantil viven. En estas poblaciones como Aires de Cordillera, Camilo Mori, Campos de Pocuro, Sol del Valle, en estos momentos son muy pocos los niños y niñas con sus familias que viven en situaciones extremas de vulnerabilidad.”
(JI Centro joven mediano)

“En el transcurso de los años se han atendido a diversos niños y niñas de la comuna, los cuales al crecer y desarrollarse como personas, han sido padres volviendo al jardín como apoderados de sus hijos e hijas. En la actualidad se encuentran ocho ex alumnos aproximadamente, que son parte de los padres y apoderados. Desde el año 2006 cuando nuestro establecimiento empieza a contar con el beneficio de sala cuna para apoyar a familias que pertenecieran al programa Chile Solidario y madres trabajadoras, nos dimos cuenta como equipo que existía una necesidad primordial para la gran cantidad de madres adolescentes que recibíamos, lo que era para nosotros un desafío ser un canal de apoyo permanente para estas jóvenes. Siendo esta nueva realidad tomada como un objetivo por nosotras, para que nos adaptáramos a las necesidades e intereses de nuestras adolescentes, para que no se vieran obligadas a dejar sus estudios y

apoyarlas en su desarrollo parental. La realidad de las cifras de nuestro país en relación a madres adolescentes ha crecido alarmantemente, hasta alcanzar un 17% de madres menores de 19 años, ya es parte de la realidad de nuestro país y no solo en la educación superior, sino que además en colegios y liceos. Esta nueva realidad amerita que nos adaptemos a las situaciones de nuestras adolescentes para que éstas no se vean obligadas a abandonar sus estudios.”

(JI Centro antiguo mediano)

La trama de algunos textos se arma también en torno a aspectos más casuísticos y singulares a esos establecimientos, pero que es también algo que se observa de manera recurrente: el **cambio de nombre de los establecimientos**. Hay una simbólica que se juega, donde se refleja un cambio de eje, un proceso de cambio en la identidad y que no es accesorio solamente o a nivel de etiqueta, sino que se articula con la experiencia del equipo en torno a ese cambio. Este pequeño gran cambio se vuelve estructurante de la biografía de los centros educativos. Para las narrativas se vuelve significativo darle un espacio a ese evento en la historia del establecimiento; es relevante comentar sobre esta transición en la etiqueta de identificación de los jardines infantiles. En una región del centro se observan varios casos.

“En el año 1994 se cambió el nombre del establecimiento, debido a que existía otro jardín con el nombre Principito lo que generó varias dificultades. Se realiza una reunión con el equipo de esa época, quienes definen como nuevo nombre del jardín infantil “Millaray”.

(JI Centro antiguo mediano)

“Al pasar del tiempo la comunidad educativa decide cambiar el nombre al jardín infantil y ponerle “Centro abierto Las Lomitas” ya que todos los niños/as provenían del sector Lomas La Torre y se quería representar como una pequeña extensión de su gente y así encontrar su propia identidad, la cual se mantiene hasta el día de hoy.”

(JI Centro adulto pequeño)

“Con el transcurso del tiempo y con el fin de darle un nombre a la sala cuna se realizó un concurso en el cual participaron las familias y el equipo educativo. Como resultado de ese concurso se le asignó el nombre “Pepitas de uvas”, sin

embargo, por problemas administrativos se solicitó que fuese cambiado. Así fue como el equipo educativo junto a la supervisora Ernestina Bernadot deciden otorgarle el nombre 'Kan-Uiqú' que significa "hijo de la montaña" en quechua, haciendo referencia al entorno que rodea al establecimiento."

(JI Centro joven mediano)

Los nombres de los establecimientos son elementos que le dan cierta identidad a cada uno, por lo cual la razón u origen del nombre específico adquiere relevancia en ciertas ocasiones, o también los cambios que el nombre del jardín infantil o sala cuna pudo haber vivido.

"Se realiza una entrevista a la voluntaria Sra. Mari Carmen Silva quien señala que el origen del nombre se basa en el personaje animado del cuento Pulgarcito, rescatando sus características de valentía y osadía, comparando su actuar al abrir y dar curso a este proyecto social.

2006: Durante el gobierno de Michelle Bachelet se crean nuevas salas cunas a nivel país, siendo beneficiado el jardín con este proyecto; debido a esto se cambia una vez más el nombre: Jardín Infantil y Sala Cuna Pulgarcito."

(JI Centro antiguo mediano)

"El nombre del jardín se atribuye a una integrante de la familia Braun Menéndez, familia acaudalada de la época del 1800 al 1900, que potenció la ganadería, minería y el comercio en la región de Magallanes. Según relatos de terceros, el terreno donde está emplazado el jardín fue donado por la familia, por lo que se bautizó el jardín con el nombre de la única hija viva del matrimonio de Mauricio Braun y Josefina Menéndez. María Josefina Braun Menéndez nació en el año 1907 y falleció el 2 de octubre de 1991, en 1938 se casó con don Francisco Campos Menéndez, de cuya unión nacieron Teresa, Francisco, María Sofía, Carlos, Sara, Antonio, Josefina, todos Campos Braun."

(JI Sur antiguo pequeño)

Los relatos muestran que el nombre del establecimiento está a veces fuertemente amarrado al contexto social, económico y cultural local, y eso implica a veces una fuerte ligazón al territorio local.

“El año 2007 en conjunto con los padres y apoderados de ese entonces se realiza un concurso para ponerle un nombre al jardín infantil el cual tenía que ser algo representativo y pertinente del sector. Se ofrecieron y expusieron bastantes ideas, llegando al consenso de ponerle ‘Pampanitos’ ya que este hace alusión a los pámpanos pequeños que quedan en los parrones de uva, considerando que la mayoría de los apoderados se dedicaba al trabajo temporal en los parronales sobre todo en las épocas estivales.”

(JI Centro joven mediano)

Los jardines infantiles están emplazados en **territorios singulares** y son fruto de **lógicas locales de participación comunitaria**, de uso del espacio local, de políticas públicas situadas y su encuentro con las comunidades. En los centros educativos se juega el encuentro con otros, se va construyendo un nosotros, quizás primero en las prácticas, y luego en torno a los sentidos y significados de ese nosotros. En ocasiones las tramas de los textos tienen memoria de ello y logran recoger la **conflictividad que implica el cruce entre intereses, necesidades, recursos, poderes** como los señalados y que se dan en torno a estas unidades educativas locales.

“El jardín infantil abrió sus puertas el día 4 de Junio del año 2001 en dependencias de la Junta de Vecinos de la Población Aves Australes, la cual no era utilizada por los vecinos del sector. Se encontraba abandonada, sin los suministros básicos y constantemente era frecuentada por individuos que rayaban, destruían y deterioraban cada vez más sus instalaciones. SERVIU se hace cargo de este espacio, efectúa la entrega de estas dependencias a Fundación Integra para la apertura de un establecimiento educativo con la finalidad de dar respuesta y atender a la necesidad que presentaban los vecinos del sector respecto a la atención y educación de niños y niñas en edad preescolar. El establecimiento educativo abre sus puertas con solo una menor llamada Frida. Durante el transcurso del tiempo se fueron incorporando nuevos niños y niñas (...). A través del transcurso de los años, se estableció el uso compartido del recinto con la Junta de Vecinos del sector, cediendo el espacio los fines de semana para efectuar diversas actividades acorde a sus requerimientos. Compartir el espacio físico, significó que constantemente las funcionarias tenían que guardar los muebles y todos aquellos elementos y/o materiales que podían dañarse o extraviarse.

El año 2006 y debido a la necesidad que presenta parte de la población aledaña, se inaugura el nivel de sala cuna con una matrícula de 12 niños y niñas. (...)

El año 2010 se inicia un período complejo, lleno de conflictos entre el establecimiento y la Junta de Vecinos, debido al tipo de actividades que llevaban a cabo los fines de semana y que no eran compatibles con los fines educativos que tenía el jardín infantil. Estos hechos significaron con el tiempo el deterioro del espacio físico habilitado para el jardín, hubo daños tangibles y sentimientos de impotencia por parte del equipo, que estaban directamente relacionados al esfuerzo de adquirir lo que hasta ese momento se tenía y que iba en beneficio tanto de los niños y niñas como de sus familias.

La situación expresada con anterioridad, marcó un antes y un después para nuestro jardín. El equipo solicitó finalizar el uso compartido del lugar, priorizando la seguridad del espacio educativo con la exclusividad del jardín infantil y sala cuna. El requerimiento por parte del centro educativo originó polémica por parte de los vecinos, sin embargo, (...).”

(JI Sur adulto grande)

Las narraciones de los centros más antiguos, hablan de las características del jardín infantil, de su personal, de sucesos ocurridos en su historia, **aparecen contenidos relativos a ese contexto inicial de al menos dos o tres décadas atrás**. Las tramas que se cuentan están asociadas a problematizaciones sociales distintas a las de hoy: pobreza, vulnerabilidad social, la vida de los contextos locales a fines de los 70's, toda la década de los 80's y los inicios de los 90's. Las narrativas de los inicios más tempranos en los jardines infantiles revisados, muestran la contextualidad histórica del devenir de ellos como organización local con una larga memoria. Los **inicios en general son relatados como situaciones y condiciones de mayor precariedad, de menor calificación del servicio en general** o con características del servicio que hoy no se observan ni permiten en los jardines infantiles.

“Era una casa pequeña y humilde, con solo tres niveles educativos y sin extensión horaria. Durante los diez primeros años se desarrollaron diversos proyectos relacionados con la vida saludable, como la creación del huerto hidropónico. Además de esto, también se contaba con un gallinero.”

(JI Centro antiguo mediano)

“El jardín infantil Hipai Yefacel que en lengua yámana significa “niño/a ángel de la guarda” está ubicado en la población Manuel Bulnes (...) desde el 1 de Septiembre del año 1998, siendo en ese entonces centros abiertos y comedores diarios (...) los cuales atendían a familias de escasos recursos y con estado de vulnerabilidad. En ese entonces el personal de estos recintos sólo estaba a cargo de manera voluntaria y el objetivo era netamente asistencial.”

(JI Sur adulto grande)

“Nuestro establecimiento fue fundado el 15 de abril del año 1998 como necesidad de atención de niños y niñas en edad preescolar que vivían en el sector y que no contaban con establecimiento donde ser atendidos. Nuestro jardín infantil en sus inicios prestaba servicios en una sede vecinal haciendo dificultosa la labor de educar, antes de contar con la infraestructura sólida que hoy tenemos.”

(JI Norte adulto mediano)

De esta forma, la trama de los *inicios* da cuenta de distintas necesidades e insuficiencias de lo que ofrecía a los niños, niñas, familias y a la comunidad la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad, primero, y los primeros años de la nueva Fundación Integra después. Uno de estos factores que, sin embargo, con mayor frecuencia es narrado es el relativa a **cómo se ha compuesto, cuáles han sido sus características, la identificación o cómo ha mejorado, tanto la cantidad como la calidad del personal de atención**. De distintas formas, los textos que cuentan la historia hacen aparecer cualquiera de estas distinciones relativas al actor ‘docente’ o de ‘cuidado’ de niños y niñas.

“El jardín infantil fue fundado el 1° de marzo de 1979, inicialmente fue creado como comedor libre, bajo el alero de la desaparecida Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad, FUNACO, esta tenía carácter asistencial, que proporcionaba cuidado y alimentación a los niños y niñas del sector durante los años 80’s, éstas estaban a cargo principalmente de madres que resguardaban la atención, bajo el alero de esposas de funcionarios de las Fuerzas Armadas.”

(JI sur antiguo pequeño)

“Nuestra historia comienza el año 1980, a raíz de una solicitud del Comité de ayuda a la Comunidad, a cargo del voluntariado de damas, en ese entonces

presentan un proyecto cuyo objetivo es construir un centro abierto, con el propósito de asistir a la población vulnerable de ese entonces.”

(JI Centro antiguo mediano)

“Pero nuestra historia se remonta al año 1996 cuando en este lugar funcionaba la junta de vecinos ‘K-86 Marina Mercante’, quienes pidieron apoyo a los representantes de la comunidad (...), para solicitar al director regional de esos años la necesidad de contar con un jardín infantil, ya que llegaron a vivir al sector un grupo de pobladores quienes se tomaron un terreno en torno a una torre de alta tensión ubicada en lo alto de una loma, denominándose así la toma ‘Lomas La Torre’. Esto implicó que aumentara la población infantil sin encontrar un lugar donde acogerlos.

El año 1997 se logra que Fundación Integra se instale con un centro abierto, con el mismo nombre de la junta de vecinos ‘J.V. Marina Mercante K-86’, con una capacidad de atención y matrícula de 45 niños y niñas. Existía solo una sala, baño solo para los niños y una pequeña cocina. El jardín infantil se encontraba a cargo de una Directora, una asistente de párvulos y una auxiliar de aseo. Luego de un año, la educadora debe dividir su atención entre dos jardines de la misma población (...), pasando a ser coordinado, lo que conlleva que una asistente de párvulos asuma un rol de Encargada de jardín infantil para representar a la directora cuando esta no se encuentre, debiendo llevar las labores administrativas del establecimiento, (...).”

(JI Centro adulto pequeño)

“En sus inicios no existía una directora estable, las directoras de ese entonces la Sra. Ramona Pérez y Francisca González, rotaban por los cinco centros abiertos existentes en esa época, dependientes de FUNACO. En cuanto al personal, en su mayoría eran trabajadores del POJH y PEM. En esa época, el centro abierto no contaba con un programa alimentario supervisado por nutricionista, ni un programa educativo establecido o con directrices dadas por el Ministerio de Educación, como existe actualmente.”

(JI Norte antiguo grande)

“Nuestro establecimiento nace como un jardín comunitario, es decir, un jardín que funciona con la colaboración de las familias que lo conforman, una manipuladora de alimentos y una técnico en atención de párvulos; quienes atendían a los niños y niñas que asistían al único nivel heterogéneo que se creó, (es decir, niños y niñas de 2 a 4 años), conformado por 18 niños y niñas y coordinado por una educadora de párvulos, quien lo visitaba y asesoraba una o dos veces a la semana.”

(JI Centro adulto pequeño)

Los establecimientos inaugurados más tempranamente logran mostrar un poco más que los jardines adultos y jóvenes, aunque no todos lo aprovechan de igual manera, la profundidad de las transformaciones que han vivido los equipos en su tránsito de tres décadas de vida o más algunos; y que **junto con atesorar un relato local sobre lo ocurrido muy singularmente en cada caso, muestra también la declinación a nivel microsociedad de las transformaciones estructurales que se fueron produciendo en nuestra sociedad en las últimas décadas** y los avances en las políticas educativas hacia la primera infancia.

“Durante el año 2007 se incrementó la demanda de atención, cada vez más familias de la comuna se acercaban a solicitar vacantes, pero la capacidad del recinto no era suficiente, por lo cual en septiembre se propone ampliar la cobertura, lo cual se concretizó en noviembre del mismo año, donde se construyeron dos salas, para recibir a 30 nuevos lactantes. Así es que la sala cuna aumenta considerablemente su capacidad de atención y pasa de atender 18 a 48 lactantes, lo que implica también el aumento en su dotación de personal. Es así como de siete funcionarias pasaron a ser quince. Este nuevo personal también fue capacitado en el programa “Abriendo ventanas de oportunidades”, además ingresa una educadora de párvulos, encargada de la sala cuna y así se conforma un equipo de profesionales a cargo de velar que las prácticas pedagógicas sean adecuadas y pertinentes para el nivel evolutivo de cada niño y niña.”

(JI Centro joven grande)

Pasando a otro hallazgo se destaca el modo retórico de los inicios del texto, y de la historia, que reconoce al menos una tendencia: el que muchos textos comienzan con la fecha de inauguración de los establecimientos sin más, para luego proceder a comentar

los contextos, antecedentes del origen u otros datos relevantes para comprender los inicios.

“Nuestra historia la describimos así¹³:

Nuestro jardín con el nombre “Aconcagua Sur” abrió sus puertas en el mes de octubre del año 1997. El 23 de noviembre 1997 fue la inauguración del jardín, fue un año de mucho trabajo y ansiedad por parte del personal y familias que formarían parte de esta comunidad educativa.”

(JI Sur adulto mediano)

“Nuestra historia la describimos así:

El jardín infantil se creó en la década de los ochenta, fue inaugurado el día 14 de septiembre de 1984, en aquellos años pertenecía a FUNACO y dependía de la Municipalidad de Quilpué, el nombre con el que comenzó a funcionar era Principito.”

(JI Centro antiguo mediano)

“Nuestra historia la describimos así:

El jardín infantil y sala cuna Poconchile se encuentra ubicado en el pueblo Poconchile en el kilómetro 27, en el corazón del valle de Lluta. Se comenzó a trabajar hace 16 años atendiendo una matrícula de 15 niños y niñas a cargo de una directora, un técnico de párvulos y una manipuladora de alimentos. Los niños y niñas tenían entre 3 a 5 años de edad y el JI se encontraba ubicado en la estación central del pueblo, a un costado de la carretera. Debido a la necesidad de las familias, después de ocho años se logró inaugurar un nuevo recinto ubicado en el villorrio de Poconchile.”

(JI Norte adulto mediano)

Vemos emerger el **contexto nacional y de política educativa chilena** que le da un sentido más amplio al acontecimiento particular de cada establecimiento en su creación.

“(…) la comuna de San Esteban tiene una de las superficies de territorio más grande de la provincia, lo que ha favorecido el crecimiento demográfico de la

¹³ “Nuestra historia la describimos así:”, corresponde a la consigna inicial del Capítulo 5. del formato entregado por Integra para completar para el PEI, y que aparece por ende, en el inicio de todos los relatos de todos los establecimientos.

población, con lo cual surge la necesidad de crear una sala cuna que atienda a los lactantes para que las madres puedan estudiar y/o trabajar. En el programa de gobierno de Michelle Bachelet (2005-2009) existía énfasis en la primera infancia, lo que se materializó con la implementación de nuevas salas cunas para 124 mil lactantes a nivel nacional, gracias a lo cual en el mes de noviembre de 2006 en nuestra comuna se marca un hito histórico y se crea la primera sala cuna de San Esteban, proyecto esperado con ansias por la comuna, las familias y por la misma Fundación Integra, así es como empieza la atención de 18 lactantes y sus familias y se comienza a escribir nuestra historia.”

(JI Centro joven mediano)

“Nuestro jardín infantil fue fundado el 15 de septiembre de 1995 por la primera dama de la época, la señora Marta Patricia Larraechea Bolívar, en una ceremonia realizada en las afueras del establecimiento, donde fue recibida con un esquinazo del Club de Huasos de la época (...). El nombre del jardín Los ‘Lagunitos’ fue el resultado de un concurso realizado entre las familias que eran parte de esta comunidad educativa, quienes quisieron representar en los niños y niñas del jardín a un habitante pequeño de Laguna Verde.”

(JI Centro adulto pequeño)

“Anteriormente, el recinto en que se encuentra emplazado el jardín infantil era una escuela llamada Alto del Puerto, perteneciente al Departamento de Educación de la Ilustre Municipalidad de Calle Larga y que debido a la baja matrícula y asistencia el municipio en el año 2005 decide cerrar el establecimiento y dar prioridad a la construcción de 1.200 salas cunas a nivel nacional para dar cumplimiento así a la meta de la Presidenta de la República Michelle Bachelet Jeria. A raíz de esto y gracias a las gestiones del Municipio y la Fundación, se decide entregar el recinto en comodato por 10 años a Fundación Integra para otorgar el beneficio de un jardín infantil y sala cuna a las madres trabajadoras de la comuna. Es así que en el mes de diciembre del año 2006 se inaugura el primer jardín y sala cuna de Fundación Integra contando con dos niveles de atención, un nivel medios heterogéneo y sala cuna heterogénea.”

(JI Centro joven mediano)

Otro contenido que aparece en la trama de los textos, que se muestra como relevante y que organiza de alguna manera el tránsito completo hasta hoy de los equipos son la **ampliación o mejoramiento de la infraestructura**. Las transformaciones en la infraestructura de los jardines infantiles de distinto tipo y envergadura, fueron vividas como experiencias significativas para los actores y su narración le da, sin dudas, densidad de sentido a ese momento. Gran parte de las narraciones, salvo los jardines infantiles más jóvenes, tienen relatos asociados a este tipo de cambios en la infraestructura, y en todos ellos se observa una experiencia hito muy sensible o sentida para los equipos.

“La demanda de atención aumentó, además de que todos los lactantes a los dos años que egresaban, ingresaban al jardín infantil “Luz de sol”, recinto que al recibirlos no podía recibir a nadie externo en el nivel medio menor, por lo cual se hizo necesario implementar en nuestro establecimiento niveles medios. Es así como en el mes de septiembre del año 2013 comienza la construcción de dos nuevas salas que darán continuidad a la atención de niños y niñas en niveles de medio mayor y medio menor, con lo cual el establecimiento y el equipo se enfrenta a un gran cambio. Ahora es jardín y sala cuna, lo que significa un gran beneficio para las familias de la comuna, ya que de atender a 48 lactantes, incrementó la atención a 112 niños y niñas. Lamentablemente con esto el espacio físico, se afecta reduciendo considerablemente las áreas verdes.”

(JI Centro joven grande)

Algunos relatos describen con excepcional riqueza dentro de todo el material revisado, las diferentes implicancias que puede tener para la vida de estas organizaciones locales, el proceso de transformaciones de la infraestructura, cuando además se mandata institucionalmente continuar con la atención de niños, niñas y familias durante el tiempo que duren las obras de mejoramiento en el mismo recinto.

“En febrero del año 2014 producto de ser beneficiados por el proyecto de Normalización y Mejoramiento de Jardines Infantiles, tuvimos que cambiamos de dependencias a un establecimiento de mitigación, ubicado en el centro de nuestra ciudad (Av. España) por dos años y medio. Esto implicó un cambio radical en el trabajo que ya por 13 años veníamos realizando, ya que las familias de aquel lugar tenían características muy diferentes a las que teníamos habitualmente. Una de esas características, era que casi en su totalidad tenían un trabajo permanente,

por lo que disponían de menos tiempo para participar en actividades dentro del jardín. Otro rasgo nuevo fue que accedieron niños y niñas provenientes o con padres de otros países: República Dominicana, Francia, Paraguay y Ecuador. Esta nueva característica de nuestro establecimiento sumado a los desafíos que con mucha emoción habíamos asumido con la incorporación de niños con necesidades educativas permanentes, a pesar de no contar con los conocimientos necesarios, impulsan y fortalecen nuestra apreciación por valores como la inclusión, la confianza y el respeto, (...).

También establecimos nuevas redes de colaboración, entre ellas con el Hogar de niños Solarío Quilpe dependiente del Sename. Lo que nos permitió enfrentar nuevas situaciones y a partir de ellas generar valiosos aprendizajes en términos profesionales y personales. En definitiva, el tiempo que permanecemos en este jardín infantil fue para nosotras todo un desafío no sólo con las nuevas familias y redes, sino que también al formar parte de la primera cohorte para la construcción de nuestro PEI¹⁴, lo que nos llevó a generar estrategias para tomar la voz no sólo de quienes formaban parte en la actualidad del establecimiento, sino también de aquellas familia, niños y niñas de nuestra querida Villa Gustavo Simbel, y plasmar en él, los sentidos, saberes y sueños de nuestra comunidad, de entregar educación de calidad para los niños y niñas de nuestro sector. En agosto del 2016, nuevamente nos trasladamos a otro jardín de mitigación Ex Romina Fensui, el cual también estaba inserto en el centro de la ciudad, no obstante, esto generó la deserción de algunas familias y por ende la incorporación de nuevos niños y niñas a mediados del año pedagógico, lo que generó la necesidad de establecer un nuevo proceso de adaptación, y sentar las bases socio emocionales para continuar con las prácticas pedagógicas, especialmente en el nivel medios. El día 27 de febrero de 2017, luego de tres años fuera, retornamos a nuestro jardín infantil y sala cuna en la Villa Gustavo Simbel, con dependencias y espacios educativos completamente nuevos, los que ofrecen un espacio educativo de calidad y digno para recibir a los niños y niñas de nuestro barrio.”

(JI Sur adulto mediano)

¹⁴ Los jardines infantiles de Fundación Integra han desarrollado distintos procesos a lo largo de su historia a través de la conformación de cohortes de establecimientos que se van sumando progresivamente a medida que pasan los años (o semestres) a las líneas de acción o desarrollos institucionales. Se han conformado cohortes de jardines infantiles para la implementación de la bases curriculares del año 2001; cohortes de establecimientos para el proceso de flexibilización curricular desde el año 2008 en adelante; para la construcción del PEI desde el año 2014; entre otras.

En algunos casos, aunque los menos, se observa que si bien se generaron malestares, dificultades y problemas con y durante el tiempo de las obras, en la mirada retrospectiva a la historia de los jardines infantiles se reconoce el avance que estos cambios tuvieron para el funcionamiento y atención general de niños y niñas de ahí en adelante. La narración quiere o contribuye a suturar -nuevamente, como en el caso de la “identidad” antes (o del “clima laboral” como veremos después) la “herida” abierta por esta experiencia.

“A partir del año 2010 se incorporó el nivel sala cuna, lo que implicó una remodelación total de nuestras dependencias, generando de esta forma un mayor número de salas, que poseen mayor amplitud, así como también la habilitación de patios de juegos, con su respectivo techado. Nuestras familias acogieron estas modificaciones positivamente, lo que se ve reflejado en la asistencia y permanencia de nuestros niños y niñas en el jardín.”

(JI Norte adulto mediano)

“Finalmente, cabe señalar que después de todos los años transcurridos con la misma infraestructura, en abril del 2014 fuimos favorecidos por el DS 548 que nos permite en la actualidad contar con una infraestructura con los estándares óptimos de funcionamiento, contando con ambientes renovados y de calidad.”

(JI Centro adulto pequeño)

Los cambios y **logros en la infraestructura** no son sólo producto de las inversiones internas de la Fundación, sino **también según los relatos, son fruto de las gestiones y aportes que han realizado instancias como los CEPA’s**. Esta cooperación de los apoderados y familias es destacada con mayor relevancia que aquellos mejoramientos donde solo aportó la Fundación, se observan más sentidos, con implicancias en términos del trabajo colaborativo que implicó, la construcción de comunidad y el aumento del nivel de conocimiento y de matrícula del establecimiento. Esta ponderación simbólica distinta, se observa en las diferencias entre uno y otro relato para el mismo jardín infantil a continuación.

“En ese mismo año se constituye el centro general de padres y apoderados contando con personalidad jurídica, lo que nos ha brindado bastantes beneficios hasta la fecha de hoy para postular a proyectos y beneficios. Los apoderados

estaban muy comprometidos con el jardín infantil y teníamos una mayor participación de las familias, con ellas se logró pintar la fachada del establecimiento, recolectar material didáctico. Se realizaron bingos, rifas, etc. para comprar cortinas, material didáctico, espejos para los baños y de esa manera en conjunto con ellas le fuimos dando un ambiente de jardín infantil, sacando un poco el estereotipo de escuela. Las familias demostraron alegría y agradecimiento de contar con una sala cuna que brindaba ternura y preocupación, destacándose el bienestar en todo momento ya que en la comuna ningún jardín infantil contaba con este nivel educativo. A raíz de esto se fue posesionando en la comuna el jardín infantil, aumentando considerablemente la inscripción de niños y niñas a nuestro jardín infantil.”

(JI Centro joven mediano)

“En el año 2013 se realizaron mejoras al jardín infantil de acuerdo al proyecto de modificación DS 548 el cual contemplaba puertas de emergencia, baño de discapacitados, 2 patios techados, rampas, entre otras. También se pintaron las puertas de un color diferenciado.”

(JI Centro joven mediano)

Otro nodo temático que se repite es el **reconocimiento y crecimiento institucional** laboral del establecimiento, del equipo en su conjunto, así como de algunas de sus integrantes en particular. El ascenso laboral, la actualización académica, el logro profesional, los beneficios u oportunidades que ofrece el trabajo y la institución, son contenidos que dan sentido a estos relatos y sociobiografías de los equipos de las unidades educativas.

“A lo largo de la historia transcurrida, las trabajadoras han sido parte de diversos beneficios otorgados por la institución, tales como: obtención de título a través de programas de formación técnica, en la cual la auxiliar de aseo Rosaura Pedreros, logra continuar sus estudios, egresar y titularse de Técnico en Educación Parvularia; en la actualidad es parte del nivel medio mayor. Al mismo tiempo Mónica Edinson, trabajadora que es parte del establecimiento desde sus orígenes como ‘centro abierto’, estudia Técnico en Educación Parvularia, logrando finalizar con éxito, obteniendo su título técnico, y actualmente es parte del equipo de sala cuna. Dos de las trabajadoras que han sido parte del equipo del jardín infantil, han

obtenido un ascenso, en base a su cargo y rol, siendo esto de: Auxiliar de Aseo a Agente Educativa y de Educadora a Directora. El beneficio de inscribir a sus hijos/as y ser parte de los párvulos atendidos en el establecimiento, lo han adquirido 14 funcionarias a través de los años, siendo un total de 17 niños/as.”
(JI Centro antiguo mediano)

“Dentro de nuestra historia, tres funcionarias se han visto beneficiadas con los programas de estudio para sacar su título técnico, lo cual han logrado; y una de ellas en nivelación para terminar su cuarto medio. Dentro del programa Crecer Más (programa institucional que permite la formación continua) ha postulado una sola funcionaria, la cual salió beneficiada y por motivos personales no pudo culminar sus estudios. También se han realizado promociones, de las cuales se han beneficiado un total de ocho funcionarias. Además, dentro de los beneficios institucionales, doce funcionarias han traído a sus hijos e hijas a nuestra sala cuna y jardín infantil, siendo parte de los ex alumnos y ex alumnas.”
(JI Sur antiguo pequeño)

“Durante estos años, dos agentes educativas han sacado el título de Educadoras de Párvulos, encontrándose en la actualidad ejerciendo su profesión de educadoras de nivel en un jardín infantil de la Fundación.”
(JI Norte adulto mediano)

“2001: Este año el jardín infantil es reconocido como ‘Equipo con las pilas puestas’.

2004: El jardín infantil se acredita como institución promotora de estilos de vida saludable.

2010: La alumna del nivel medio mayor Josefina Villablanca, junto a su padre Romualdo Villablanca, son ganadores del concurso de afiches de difusión del jardín infantil a nivel regional, en cuya obra artística representan a los niños del jardín infantil y a sus tías.”

(JI Centro antiguo mediano)

Si bien se observan elementos compartidos entre los textos revisados, que van delineando más homogéneamente las narraciones analizadas, también se observa que la

trama que se narra adquiere ribetes muy particulares a veces. Uno de estos nudos sociobiográficos en algunos centros educativos es la experiencia de tener como apoderado al momento de la escritura de esta historia para el PEI, a una persona que hace muchos años atrás fue un niño o niña que asistía a ese mismo jardín infantil. Es un reencuentro, el regreso a vivir, nuevamente juntos, una convivencia. Jardines infantiles de **menor temporalidad no pueden observar y reflexionar esta diacronía**, y lo que implica para que un equipo, un colectivo de la educación en este caso, y en este transcurso temporal que están narrando, pueda pensar, proponer, actuar su identidad, sus cambios, sus mejoras¹⁵.

“En el transcurso de los años se han atendido a diversos niños y niñas de la comuna, los cuales al crecer y desarrollarse como personas, han sido padres, volviendo al jardín como apoderados de sus hijos e hijas. En la actualidad se encuentran ocho ex alumnos aproximadamente, que son parte de los padres y apoderados.”

(JI Centro antiguo mediano)

“Dentro de este tema de ex alumnos, 21 de ellos durante nuestra historia han formado parte como familias que también han traído a sus hijos e hijas a nuestro jardín.”

(JI Sur antiguo pequeño)

Son pocas las unidades educativas que logran destacar en sus narraciones a las familias u organizaciones locales como parte de sus devenires históricos. En general, solo se habla de ellas en sus características globales o respecto a sus reacciones por algún cambio en el jardín infantil. Pocas veces se observó en los textos las actividades que de manera conjunta han realizado a favor de los niños y niñas o en las que han participado significativamente las familias o la comunidad.

“El trabajo con nuestras familias ha ido avanzando en el tiempo, contamos con centro de padres activo con personalidad jurídica, el cual nos permite postular a diferentes proyectos y obtener grandes beneficios para nuestro niños/as y comunidad educativa en general. Algunos de los proyectos logrados son: patio

¹⁵ Desde una perspectiva crítica y para reflexionar las políticas educativas en este nivel en Chile, cabe la pregunta de si este ‘regreso’ de este público indica o no, acerca de las capacidades de movilidad social que tuvo (y tiene actualmente) la educación parvularia chilena que recibieron estos antiguos niños(as)/ actuales apoderados(as).

techado nivel medio menor mediante el proyecto Codelco Buen Vecino, implementación de material didáctico con la empresa ORACLE. Además se han realizado diferentes proyectos internos y por nivel educativo el cual ha dado énfasis al aula lectora. Este proyecto es trabajado por las familias en el hogar en conjunto con el niño/a, haciéndose responsable de materiales como láminas, cuento, trabalenguas, disfraces, títeres para trabajarlos en el hogar y en el aula.”
(JI Centro joven mediano)

En general, en las narraciones se observa poca historia articulada con las otras organizaciones locales; la comunidad en las historias aparece como una extensión casi ‘fantasmal’ de las familias en el territorio lo local. Serán excepcionales sus apariciones, y más bien aparece en las narraciones como actores de probable de cercanía, o como público informado de lo que hace el establecimiento, o como sujeto de un potencial futuro aumento de matrícula.

“En el año 2014 se inauguraron los furgones escolares, proyecto de Fundación Integra de suma importancia en nuestro jardín infantil, ya que permite el traslado de todos los niños y niñas del establecimiento de manera segura, cómoda y con el bienestar que como bebés, niños y niñas necesitan (sillas de niños/as). Antiguamente la municipalidad era quien nos brindaba este beneficio, siendo muy inseguro y peligroso para el traslado de niños/as. Este proyecto fue uno de los mejor evaluados por los apoderados ya que les entrega tranquilidad y seguridad. Con este servicio hemos logrado tener lista de espera en el jardín infantil.”
(JI Centro joven grande)

Tema aparte es la **‘personalización’ de las historias** que se analizaron, y que algo comentamos más atrás, a propósito de los textos tipo ensayo. Hay una cierta imposibilidad de un relato colectivizante y, uno de sus síntomas en el relato de estas historias, es la notoria **invisibilidad de niñas y niños en las narraciones de los jardines infantiles**. En el plano discursivo, al hacer jugar en el lenguaje a niños y niñas, hay aún una fuerte exclusión hacia ellos y ellas, que quizás no es observable en el plano de las prácticas relacionales presenciales. Claro, se dirá que el lenguaje escrito no es un soporte de comunicación tan relevante para niños y niñas entre 0 y 5 años; pero eso implica no relevar el potencial político de posicionar en y a través de todos los soportes del lenguaje y la comunicación, y para la mayor cantidad de actores posibles, la voz real y

vivida de los niños y niñas: los intereses, gustos, sueños, deseos, habilidades y/o conocimientos de niños y niñas prácticamente no aparecen en las tramas históricas de este capítulo 5 del Proyecto Educativo Institucional.

“Nuestro jardín infantil – sala cuna abrió sus puertas el 1° de marzo de 2005 con una matrícula de 28 niños y niñas. La directora y educadora de párvulos, Marisela Alarcón Navarro es la que inició este jardín y aún se encuentra en este jardín con el mismo rol, además se incorporó una auxiliar del servicio de aseo, la Sra. Irene Villegas, dos técnicos en párvulos, la Sra. Sandra Pérez y Jacqueline Aburto. Así fue transcurriendo el tiempo, se fueron incorporando más personas al jardín infantil. En el año 2006 ingresaron al jardín infantil dos asistentes de niños, Sra. Claudia Levicoy y Alexia Piedradura, para entregar atención en el programa de extensión horaria con 28 niños, esto fue un gran desafío para las tías y para el jardín infantil, el poder entregar este apoyo a las familias del sector y de la comunidad. En el año 2006 nos informan que el jardín infantil iba a contar con una sala cuna que estaba dentro del proyecto 800 sala cunas para todo Chile (...). En ese año también se incorporó al jardín infantil la administrativa Alberta Montecinos que se trasladó del jardín infantil Los Capullos (primer jardín infantil que se instaló en esta comuna) perteneciente a la misma institución, quien está trabajando en la institución desde el año 1991, lo cual fue y ha sido un gran apoyo en la gestión del jardín infantil. También durante este año se trasladó una técnico en párvulo tía Paz Maltes quién está en la institución desde el año 1996 a la fecha del jardín infantil Los Conejitos a incorporarse a nuestro quehacer educativo. De acuerdo a los requerimientos y necesidad del nivel medio menor del establecimiento, hoy contamos con la incorporación de una educadora de párvulo para el nivel medio menor Romina Oyarzun, la que llega a fortalecer los aprendizajes de los niños y niñas del jardín infantil y trabajo en equipo”

(JI Sur joven mediano)

Podemos interpretar que no se ha logrado permear en la práctica discursiva institucional de esta organización -en la producción de este documento estratégico que es el PEI, y en el análisis de esta sección específica de historia y características del centro- un nosotros discursivo que incluya a niños y niñas de manera más visible y protagónica.

“Nuestra comunidad educativa destaca como hitos importantes haber contado con el apadrinamiento del aeropuerto Chacalluta, lo cual fue un excelente aporte para

la gestión y el trabajo pedagógico del jardín, además el jardín fue liderado por el educador Sr. Luis Vergara quien en su desempeño logró instalar alianzas importantes con familia y comunidad siendo un gran aporte pedagógico y emocional, siendo una señal clara de inclusión en todos los procesos de nuestro jardín y sala cuna.”

(JI Norte adulto mediano)

Esta trama referida a la ‘personización’ de la historia atomiza en algunos nombres sin contexto ni mayor caracterización, el transcurso de una historia que se supone colectiva. Todo el relato queda prendido de esos nombres en los que parece buscarse algún sentido narrativo; nombres que en algún momento descubriremos su magia oculta y nos transmitirán el sentido narrativo de aquello que los ha puesto en estos relatos. Los nombres encandilan la comprensión de una historia que solo se ve claramente (se entiende) más allá de ellos.

“A partir de 2004 se genera la planta de educadora/directora permanente para el jardín infantil, lo que es un gran logro en pro de los niños y niñas de la localidad, la primera directora de horario completo y permanente en el establecimiento fue Carmina Torres, luego Polonia, Priscilla Fort, quienes permanecieron por periodos cortos. En marzo del 2009 ingresa Erica Minsales, educadora de párvulos, quien se desempeña como directora educadora hasta el 2017. En abril del 2005 se suma una auxiliar de servicios, por media jornada señora Alejandra Zamora con el objetivo de generar mejores condiciones de apoyo al trabajo de aula, pasando finalmente a jornada completa en agosto de 2013, lo que va en directo beneficio del bienestar de los niños/niñas y equipo en general. Cabe destacar que dentro de la labor que desempeña Fundación Integra como entidad educativa también está la entrega de alimentación saludable y equilibrada, es así como han desempeñado esta labor la señora Flor Clempel, Karen Domínguez y Francisca Astudillo. Durante el 2011 a raíz del aumento de los coeficientes y en pro del bienestar de los niños y niñas el jardín, se adjudica una planta para el cargo de agente educativa y la directora/educadora deja de ser coeficiente de sala, permitiendo disponer de un poco más de tiempo para la realización de las múltiples tareas a realizar por la Directora.

(...) Las agentes Educativas que han ocupado estas vacantes son Angélica Montes, Carolina González, Isidora Fernández, Karina Barra, Rosa Cantudo y

desde el 2016, Bernarda Contreras, quien solicitó traslado desde el jardín infantil “Colores” perteneciente a Integra donde se desempeñaba como agente educativa desde el 2008 (...).”

(JI Centro adulto pequeño)

Se habla de “nuestra comunidad” pero son en realidad los adultos quienes protagonizan y copan la escena discursiva de esa comunidad, aun cuando si lo pensamos bien, el sentido por el cual está constituida esta misma comunidad son, en realidad, *los niños y niñas*, y alcanzar *su* educación y desarrollo integral.

“También en el año 2009 nuestra educadora de sala cuna María José Chamorro es promovida como directora al jardín infantil Uvadu del sector Bucalemu comuna de San Felipe. Debido a esto se realiza un proceso de selección para buscar una nueva educadora del nivel de sala cuna ingresando Carmen Díaz, la cual es nuestra educadora hasta la fecha de hoy.”

(JI Centro joven mediano)

El detalle de la historia de los adultos solo muestra la invisibilización en que cayeron otros sujetos y actores -cómo ha evolucionado el barrio, la localidad, cómo fueron y son los niños/as que han pasado por los jardines infantiles, por ejemplo. La historia de la comunidad educativa es la historia de las trabajadoras que han pasado por los centros educativos, de las profesionales y técnicos, de quienes se ha guardado cuidadosamente su nombre y se lo expone en una historia narrada de modo adultocéntrico.

Los relatos, como hemos visto, arman una narración de las historias dando protagonismo principalmente, lo que se observa transversalmente en todos los textos revisados, a públicos o actores adultos. La historia del jardín infantil es la historia de los adultos o es la historia de los procesos institucionales o es la historia de los nombres de las trabajadoras o es el relato de los cambios en la gestión, pero nunca es una historia de los niños y niñas, que tome a los niños como protagonistas o siquiera que hable de cómo los cambios históricos fueron vistos o vividos por los niños y niñas en cada momento, ¿cómo es la historia de esos niños y niñas que fueron cambiando en estas décadas?

El rol de las directoras en contextos geográficos donde resulta más significativo el cambio por la dificultad que implica el traslado a un lugar más distante, impone a las narrativas el

dar un buen espacio para contar de las distintas directoras que han pasado por algunos jardines infantiles.

“El año 2007 el jardín deja de ser coordinado y pasa a contar con una directora exclusiva, pero por razones diversas, el jardín se ve afectado por la rotación constante de directoras, pasando alrededor de diez entre los años 2007 y marzo del 2009. Desde abril de ese año y hasta la fecha permanece la misma directora, quien lleva 21 años en la Fundación, consolidando al equipo, el que está compuesto de dos agentes educativas y una auxiliar de aseo.”

(JI Centro adulto pequeño)

“El cargo de directora en el Jardín Infantil ha sido bien dinámico ya que por diversos motivos no duraron en los cargos o bien por traslados familiares. Estas situaciones implicaron que el equipo debiera reorganizarse y asumir responsabilidades de manera distributiva. Desde el año 2005 cuentan con una directora/ educadora de párvulos estable y con educadora de párvulos de sala cuna a contar del 2007; con educadora de párvulos del programa de extensión a contar del 2013; y con educadora de párvulos de nivel 2014. La primera directora fue Marta Aceituno y de ahí le siguieron: Griselda Tobar, Soraya Plá, Francisca Martín, Elsa Tapia, Camelia Morales, Fernanda Astudillo, Jeanette Herrera, Silvia Otárola, Venecia Román. Los roles de las directoras han sido apoyar y realizar las planificaciones, desde lo educativo, incorporación a sala, además que han tenido que asumir muchas tareas administrativas, las cuales a contar del año 2013 quedan en la responsabilidad de la asistente administrativa (...).”

(JI Sur antiguo pequeño)

“A principios del año 2008 por el aumento de cobertura en el nivel sala cuna y jardín infantil se incorporó al equipo una auxiliar de servicio Rosita Aguirre y cinco agentes educativas Pamela Soto y Rosemarie Amori, Cristina Zamorano, Rency Yáñez, Roma Ostame. A mediados del año 2009 se amplió la cobertura en sala cuna incorporándose una agente educativa Fabiola Cardán pasando de una matrícula de 12 a 18 bebés, más una sala cuna mayor de 12 niños/as.”

(JI Centro joven mediano)

Hay un contraste (aunque podemos estar equivocados) en cómo se da espacio en el lenguaje, a adultos y a niños y niñas. Pero en el relato anterior, por ejemplo, el contraste entre el detalle de los nombres específicos de los adultos versus la representación tipo números globales de los niños, puede ser un fragmento paradigmático de este análisis que venimos haciendo.

Otro de los contenidos que algo también aportan a la trama de las narraciones analizadas son unas breves descripciones donde se nombra la **cantidad de integrantes del equipo actual del jardín infantil y/o su matrícula de niños/as**.

“Con esta última incorporación nuestro jardín cuenta con un equipo educativo compuesto por: una directora, una educadora de nivel, dos agentes educativas, una auxiliar de servicios y una manipuladora de alimentos.”

(JI Centro adulto pequeño)

“El equipo educativo actualmente está compuesto por 13 funcionarias, 3 educadoras, una de ellas cumple función de directora, 8 agentes educativas, una administrativa y auxiliar de servicio, todas ellas capacitadas para el cargo en el cual se desempeñan. Así también, con una manipuladora de alimentos quien pertenece a una empresa externa, que presta servicios a Integra.”

(JI Sur antiguo pequeño)

“El jardín infantil, ubicado en Av. Carlos Ibáñez del Campo, a la altura del paradero 8 de la población Achupalla, de la comuna de Viña del Mar, es un jardín pequeño con un nivel heterogéneo con una matrícula de 32 niños y niñas, con un equipo de tan solo cuatro funcionarias, dos agentes educativas, una auxiliar de aseo y la directora.”

(JI Centro adulto pequeño)

“La comunidad educativa de nuestro jardín infantil y sala cuna está compuesta por una directora, una educadora de párvulos, cinco agentes educativas de jornada habitual, cuatro agentes educativas de jornada extendida, dos auxiliares de servicio, una administrativa, dos manipuladoras de alimentos; 48 familias, 18 de ellas pertenecen al nivel de sala cuna y las treinta restantes al nivel de medios.”

(JI Sur adulto grande)

“Actualmente el jardín infantil y sala cuna cuenta con dos niveles heterogéneos y sala cuna integrada, con una matrícula de 34 y 9 respectivamente; (...), educadora de sala cuna, cuatro agentes educativas, dos auxiliares de servicio, dos manipuladoras de alimentos y una asistente administrativa.”

(JI Norte adulto mediano)

5.3. Enunciados metafóricos.

Para esta dimensión de análisis son relevantes algunas preguntas como, ¿cuáles son las frases o enunciados para metaforizar más recurrentes en los textos?, ¿cuáles son las figuras ideales o simbólicas que se ocupan para enunciar e interpretar la realidad y la historia que se narra?, ¿cómo es el tiempo del relato, la disposición artística de los sucesos de la historia según la orientación del narrador?, ¿cuáles son las claves o recursos literarios, elementos de ‘escenificación’ de los protagonistas, de los contextos o las historias, los estilos de escritura y/o las formas de construir originalidad en la presentación?

Calidad educativa

Uno de estos enunciados metafóricos, quizás que el aparece con más frecuencia en las narraciones históricas de las unidades educativas, es el referido a la *calidad* de la educación, haciendo por lo general referencia entonces a una propuesta que es educativa y no solo asistencial, y por ende, que busca desarrollar una educación parvularia responsable y con efectos significativos para niños y niñas.

¿Y esta metáfora de la calidad que sentidos transmite, qué significados comparte? Equipos de trabajo más grandes; más cobertura de atención a niños y niñas, más atenciones (cantidad y diversidad), generales y especializadas para niños y niñas en y a través de los jardines infantiles; entre otros son estos significados implica este entramado simbólico de la *calidad de la educación*. Hay relatos excepcionales, como el siguiente, que conectan este derecho y contenido específico con un propósito último, filosófico, asociado podríamos decir a la vida plena de todo ser humano.

“En febrero del año 2014 damos la bienvenida a las nuevas integrantes del equipo, tres educadoras de nivel, una educadora de extensión horaria, cinco agentes educativas, dos auxiliares de servicio y seis asistentes de extensión horaria. Es así como el equipo vuelve a crecer llegando a ser 31 funcionarias y

asume el gran desafío de entregar una educación de calidad para lactantes, niños y niñas, reflexionando y capacitando día a día para que la labor del equipo educativo se vea reflejada en el proceso de enseñanza aprendizaje, recibiendo a los párvulos y su familia con alegría y esperanza de construir un mundo mejor.”
(JI Centro joven grande)

“Debido a la demanda de las propias familias del jardín infantil, se da una cobertura a niños y niñas desde 3 meses a 24 meses. Con el fin de brindar un servicio educativo de calidad Fundación Integra ha dotado al jardín infantil y sala cuna de un equipo de trabajo formado por 28 personas.”
(JI Norte antiguo grande)

De *calidad* es una atención a la primera infancia desde la preocupación por sus necesidades, con personal adecuado, en horarios que se ajustan a familias, con redes que proveen mejores atenciones a niños y niñas.

“Nuestra sala cuna nace el año 1998 en el sector quebrada de Acha, recinto penitenciario, sustentada en la convicción de que la sala cuna es una entidad que apoya a las madres en la tarea de educar y con el fin de entregar a los niños y niñas una educación de calidad en el primer ciclo de su vida, entendiendo que la primera infancia es una etapa fundamental en el desarrollo del ser humano. Con este propósito la sala cuna se inserta en el sector del centro penitenciario femenino, brindando un espacio educativo afectivo y seguro, altamente equipado, con personal idóneo y comprometido en la labor de educar, todo, en un entorno acogedor y familiar.”
(JI Norte adulto pequeño)

“En mayo del año 2016 el jardín infantil se traslada de vuelta a su sector de origen (Aves Australes) a las nuevas instalaciones que fueron ampliadas y mejoradas para recibir a más niños y niñas, apostando por la entrega de una educación parvularia de calidad. En agosto, se aumenta la matrícula del nivel de sala cuna, incorporándose seis niños/as nuevos/os y una agente educativa más.”
(JI Sur adulto grande)

“El año 2015 comenzó el nivel de extensión horaria para el nivel heterogéneo a cargo de dos agentes educativas debido a la necesidad de las familias por contar con este apoyo, ya que por ser en su mayoría padres agricultores sus horarios lo necesitaban. Esto fue agradecido por nuestras familias reconociendo los avances de la gestión del jardín y la preocupación real por el bienestar de los niños y niñas. Por último, destacamos la incorporación de la dupla SENADIS en el trabajo constante y permanente respondiendo a las diferencias y características de nuestros niños y niñas otorgando la oportunidad de mejoras constantes para lograr una educación de calidad.”

(JI Norte adulto mediano)

Continuidad y saltos

Desde esta tercera dimensión de análisis, reconociendo aquellas grandes referencias simbólicas que permiten condensar ideas y movilizar intenciones, observamos también que las narraciones ocupan recursos metafóricos específicos que las muestran como un documento que problematiza la identidad de los establecimientos, la identidad de este colectivo. Esta identidad narrativa se da en el juego discursivo de los textos de sus avances y la continuidad en la historia, de los quiebres y rupturas.

“Desde sus inicios la comunidad educativa del jardín infantil ha estado marcada por hitos importantes de solidaridad y empatía considerando que antes de ser jardín infantil la infraestructura fue utilizada como un recinto del INJUV. (...) El jardín infantil atendía a familias con vulnerabilidad social y niños y niñas del hogar Miraflores, es en esta instancia donde se destaca a través del tiempo un equipo educativo comprometido y solidario.”

(JI Sur adulto grande)

“Hoy continúan los desafíos, la alianza con las familias siempre lo será dado sus constantes procesos de cambio junto a los propios avances en educación.”

(JI Norte antiguo grande)

“Integra toma el recinto para convertirlo en comedores abiertos, a partir de las dificultades socioeconómicas que presentaba la población del sector y satisfacer las necesidades requeridas en aquel momento. El 1° de Septiembre de 1998 se inaugura oficialmente nuestro jardín infantil, (...) atendiendo a familias vulnerables

del sector sur de la ciudad de Punta Arenas específicamente en la población Manuel Bulnes.”

(JI Sur adulto grande)

Las continuidades que se expresan son formas de hacer hablar a la temporalidad; es una forma precaria pero simbólicamente eficaz para abrazar y entender la inconmensurabilidad con la que el tiempo transita. Lo que cuento hoy está ligado a un ayer.

“Pero lo que nos ha destacado en los años de trabajo, ha sido siempre la creación de espacios artísticos para la dramatización, recreación y disfrute junto a los niños y niñas y sus familias, bajo la inspiración de diferentes temáticas, (...).”

(JI Sur adulto mediano)

“La fecha de inicio de funcionamiento de nuestro jardín es el 19 de Mayo del 1986, cuando era un centro abierto, el lugar físico de su emplazamiento es el mismo actualmente. Fecha que marca el inicio de nuestra historia, debido a que como mencionamos anteriormente hay funcionarias que fueron ex – alumnas, y tías que están desde esas fecha.”

(JI Sur antiguo pequeño)

Responsabilidad social, apoyo a la comunidad

Otro sintagma simbólico de las narraciones históricas de los jardines infantiles tiene que ver con el rol social que cumplen y le cabe a organizaciones como los establecimientos educativos parvularios, públicos y gratuitos por lo demás, y que es reconocido y asumido con cierto tono de responsabilidad social en los textos.

“El equipo educativo se ha caracterizado por tener un gran espíritu solidario, ya sea para atender las necesidades de bienestar de los niños y las niñas, así como también de las familias, vinculándolas a las redes de apoyo cercanas para entregar orientación relevante en cada uno de los casos. Se han establecido lazos de apoyo con las redes locales, generando un ambiente de confianza en donde se fomenta el valor de la solidaridad y la colaboración; con el objetivo fundamental de proporcionar bienestar a los niños y niñas y familias matriculadas en el establecimiento. (...) el jardín infantil atendía a familias con vulnerabilidad social y

niños y niñas del hogar Golondrinas, es en esta instancia donde se destaca a través del tiempo un equipo educativo comprometido y solidario.”

(JI Sur adulto grande)

La cercanía y la colaboración con la comunidad y una atención a las familias basada en la colaboración, muestran un campo simbólico donde el actor/ relato parece querer mostrarse ‘comunitarizado’, siendo parte de una comunidad porque contribuye con ella.

“Uno de los elementos característicos de nuestra comunidad educativa es ser reconocidos como un jardín familiar debido a que contamos con una matrícula alta, y por otra parte, las familias que acceden al establecimiento por lo general, ya han sido apoderados o familiares de niños que estuvieron en el jardín infantil. También acceden por recomendación de vecinos o amigos, lo que en definitiva nos permite establecer un vínculo más cercano con cada una de las familias que forman parte de esta comunidad educativa. Nuestros principales aliados a lo largo de nuestra historia, han sido la comunidad educativa del Liceo Politécnico, el grupo musical Manakata, quienes amenizaban nuestras actividades de vínculo con familia y el desarrollo durante tres años del “Festival Sueños y Emociones”. Con el presidente de la junta de vecinos de nuestro sector, establecimos de manera permanente un estado de colaboración mutua, beneficiando a ambas organizaciones con las actividades desarrolladas.”

(JI Sur adulto mediano)

Otro haz de relaciones narrativas, constitutiva creemos de igual manera de este sintagma comunidad/ colaboración tiene que ver con cierta declaración y expectativa de inclusión completa con la cultura local o las culturas familiares y las diversidades locales, la integración de todas las familias que se describe en las narraciones.

“En nuestro jardín infantil y sala cuna atendemos a una gran diversidad de niños niñas y familias de diferentes nacionalidades Bolivia, Perú, Brasil y Chile siendo esta una característica que incorporamos como una oportunidad de aprendizajes, incorporando sus saberes en nuestras planificaciones educativas, levantando esta diversidad cultural que nace del respeto mutuo y la valoración de sus raíces. Por este motivo, nuestros niños y niñas vivencian desde el 2013 tradiciones y celebraciones culturales que se realizan en el valle comprendiendo con esto el sentido que tienen -para sí mismo, su familia y comunidades a las que

pertenecen- algunas prácticas, normas, expresiones, costumbres, creencias, ideas, historias y ritos de sus culturas, considerando para esto los intereses de los niños y niñas, familias y equipo para lograr fortalecer sentido de pertenencia y valoración de su identidad.”

(JI Norte adulto mediano)

Parte de este conglomerado simbólico se ve también en la narración respecto al ‘beneficio’ que los centros educativos otorgan a los niños, niñas y familias, el apoyo social que brinda la organización, la ayuda que sienten realizar a las familias y a la comunidad donde están insertos.

“Desde el año 2006 cuando nuestro establecimiento cuenta con el beneficio de sala cuna para apoyar a familias que pertenecieran al programa Chile Solidario y madres trabajadoras, nos dimos cuenta como equipo que existía una necesidad primordial para la gran cantidad de madres adolescentes que recibíamos, lo que era para nosotros un desafío para ser un canal de apoyo permanente para estas jóvenes.”

(JI Centro antiguo mediano)

Sobre otras simbólicas en la narración

Un controvertido concepto en educación parvularia encontró un pequeño lugar en toda la revisión realizada. A través de la distinción centro abierto / jardín infantil se describe una oposición discursiva y simbólica que define dos paradigmas diferentes a la hora de problematizar y da la darle sentido a la atención para el cuidado, educación y desarrollo de la primera infancia. La acepción correcta para nombrar el establecimiento se defiende en este capítulo sobre la historia del jardín infantil, porque muestra una transformación que, en el lenguaje, quiere mostrar y defender la efectividad práctica del cambio que se dio en el devenir del centro educativo y que este cambio entre los valores de la dicotomía, se ha verificado.

“(…) cuando han retornado a la comuna desde otras regiones, o llamados y contactos con algunas de las funcionarias que fueron sus tías enterándonos así de sus estudios, carreras de las cuales han egresado, y de las familias que han conformado. Y aun en ellos, como en algunas de las personas de las comunas aún lo mencionan como centro abierto, tarea que de forma constante nos damos

trabajo como equipo de recordarle a la comuna que somos un jardín infantil y sala cuna “Arca de colores”.

(JI Sur antiguo pequeño)

Asociado a este perfil profesionalizado, vinculado a esta representación moderna de mayor calidad y mejora de los centros educativos de Integra (y haber transitado por estadios menos especializados y con menores recursos humanos o lo que implica ser un jardín infantil y no un centro abierto), está sin duda un nuevo proceso de subjetivación de la experiencia laboral y que muestran a veces las narraciones. No solo se narra un cambio, aumento, mejoramiento de los cargos en el jardín infantil, sino también se muestra una fuerte introyección (legitimidad) de nuevos ideales sociolaborales que acuden a potenciar esos cambios en la estructura funcionaria de la organización.

“(…) no obstante como comunidad educativa progresivamente y como equipo estamos conscientes del proceso que estamos viviendo, sin embargo trabajar y valorar la educación sin desafíos ni cambios...no sería educación y nosotras como equipo no seríamos agentes de cambio social.”

(JI Norte antiguo grande)

5.4. Síntesis de los principales resultados.

A modo de cierre del capítulo, se realiza una breve síntesis de los hallazgos en los textos de los centros educativos, por dimensión de análisis.

- Respecto a la dimensión ‘tipo de texto’:
 - Se interpreta que los textos que narran las historias de los centros educativos se dan mayormente como tipo *ensayos*, y en menor medida, como *relatos*. No existe ningún texto completo de la historia de los jardines infantiles, ni fragmentos de ellas, que consideren un lenguaje o elementos *poéticos*.
 - En los ensayos destacan formas narrativas caracterizadas por una mayor externalidad de la historia respecto a un sujeto que la vivió, y por tanto, hay mayor dificultad para observar al colectivo y su experiencia histórica narrada desde su sentido recorrido y por ende, desde una mayor valoración de este ejercicio.

-
- En general, a través de textos tipo *ensayo* no se expresa de adecuada manera la riqueza de las narraciones históricas sino más bien las descripciones actuales, o las informaciones relativas a datos, o las relaciones sobre cómo se articula el *sistema local jardín infantil*.
- Destacamos el que es quizás el caso paradigmático, dentro de todo el material analizado, de descentramiento y divergencia del texto respecto a la intencionalidad histórica del mismo en esta sección dentro del instrumento PEI. Creemos hallarlo en el intento que realiza la experiencia del equipo de la sala cuna de la cárcel del norte de Chile, donde se hizo evidente la inexistencia de un sujeto colectivo que pudiera construir el relato de su devenir histórico.¹⁶ La ausencia de profundidad temporal en el relato es abrumadora, una mirada de corto trecho con muy poca intervención de otros actores¹⁷. La historia está negada en su autor y su esencia. Una historia que no aparece en este espacio dedicado a la historia; una historia que es solo en realidad presente estructural.

¹⁶ ¿Quiénes debieran contar la historia en cada caso?, ¿quiénes son los protagonistas de la historia de esa 'comunidad educativa'?, ¿quiénes cumplen con ser los protagonistas de esta historia?, ¿los que están allí ahora?, ¿los que estuvieron?, ¿los que han permanecido?, ¿los que permanecen a distancia?, ¿los que por cortos periodos están en la primera línea? Por lo pronto parece que la mayor cantidad de voces y actores posibles debieran poder contar siempre esta historia, habida cuenta de la fragmentariedad que la caracteriza como hemos visto: las acciones, protagonistas, permanencias, normas, proyectos, narraciones; todo parece expresarse como fragmentos para la sala cuna. La fragmentación que se lee y su tono de ensayo, distanciado, desacoplado, texto divergente de ese sentido con que le fue instruido constituirse, puede tener un paralelo a (o tiene una similitud con) esa fragmentación primera que constituye tan vigorosamente el mundo del espacio carcelario. Cárcel y relato son parte de este sintagma de la fragmentariedad; vidas rotas, familias separadas, discursos truncados, espacios estrictamente cerrados, separados, diferenciados.

¹⁷ Desde una perspectiva participativa y de derecho, la historia siempre la deben contar los protagonistas, y el protagonismo en este caso está visiblemente situado en tres actores: en las personas reclusas, y los niños y niñas con ellas en el recinto penitenciario; las y los profesionales y asistentes que han trabajado y trabajan actualmente en el programa, y; el equipo profesional regional que por muchos años ha dado acompañamiento, orientación y andamiaje a la experiencia que se implementa dentro de este espacio. La innovación para reconstruir más complementaria y complejamente esta historia también pudo haberse dado conversando con el mismo personal de gendarmería, el cual desde la institución que controla la población del penal, ha acompañado y tiene información también del desarrollo de esta experiencia. Creemos que se abren un sinnúmero de preguntas, ¿quiénes son los protagonistas cuando no hay permanencia para recrear una trama?, ¿cómo puede emerger protagonismo si no hay transcurso largo de un sujeto que aparece deviniendo y observando?, ¿por qué esta historia no la contaron en realidad las personas con condena; participantes del programa que quizás han visto pasar más profesionales y técnicos que los que estas últimas vieron pasar reclusas, y que saben un poco menos, tanto o más que el personal de la misma Fundación sobre la modalidad?, ¿por qué no escribió esta historia o estuvo más presente el equipo regional que impulsó, ha administrado y dado vida a este programa durante sus veinte años de existencia?, ¿por qué la participación no fue bien entendida aquí, sacrificando la construcción colectiva, radicalizando la autonomía, al punto de no lograr atender al sentido final de esta sección?

- En los textos *relato* se deja ver con mayor claridad tanto un sujeto que desde su experiencia cuenta una narración; como un mayor uso de este formato textual para aprovechar de contar el llegar a ser, el transitar histórico, el devenir de los centros educativos.

- Respecto a la dimensión ‘trama’:
 - Casi inexistencia de la historia de los niños y niñas en el transcurso de la historia que se cuenta; o de los cambios de los niños y niñas de antes y ahora. Se observa poca información respecto a acciones significativas para ellos y ellas, realizadas por niños y niñas.

 - En general la historia comunitaria es de los adultos que han pasado por los centros educativos, la historia de los y las trabajadoras y/o voluntarias, o de cómo los niños y niñas se convirtieron en adultos que traen a sus hijos(as) al jardín infantil.

 - Destacan como contenidos de las tramas en las narraciones históricas de los centros educativos: i) algunos énfasis curriculares relevantes o la vivencia de un cambio educativo significativo; ii) cambios en las familias y en la sociedad chilena en general, y con ello la existencia de contenidos relativos a ese contexto inicial de al menos dos o tres décadas atrás (vulnerabilidad social y precariedad institucional); iii) cambio de nombre de los centros educativos; iv) lógicas locales de participación comunitaria y en torno a ellas, algunas conflictividades en el cruce entre intereses, necesidades, recursos y poderes en la gestión de las unidades educativas locales; v) cómo se ha compuesto, cuáles han sido sus características, la identificación o cómo ha mejorado tanto la cantidad como la calidad del personal de atención; vi) contexto nacional de políticas públicas y políticas educativas para niños y niñas; vii) ampliación o mejoramiento de la infraestructura; viii) reconocimiento y crecimiento institucional y/o laboral del establecimiento, del equipo de los centros educativos en su conjunto o de algunas de las integrantes de él en particular; ix) ‘*personización*’ adultista e invisibilización de niñas y niños; x) cantidad de integrantes del equipo actual del jardín infantil y/o su matrícula de niños/as.

- Respecto de la dimensión ‘enunciados metafóricos’:
 - Se reconocieron algunos de mayor preeminencia o significatividad en los relatos, entre estos calidad educativa; responsabilidad social, apoyo a la comunidad; la representación de continuidad, más allá de (y junto con) los avances y saltos que se reconocen.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

En las siguientes conclusiones buscaremos retomar y mirar críticamente el nivel de logro de los objetivos de investigación y a la vez, proyectar más allá de este marco de estudio, algunas reflexiones e interpretaciones que, desde otras perspectivas creemos que generan también diálogos y análisis de avanzada respecto al ámbito temático que hemos abordado. Creemos legítimo en un contexto de investigación cualitativa abrir también espacio a esta generatividad interpretativa menos anticipada, pero que fundamenta su relevancia en una concepción del proceso de la interpretación que se abre al mundo que emerge de los textos (las historias de los documento exploradas en esta investigación), aun cuando se va más allá del marco inicial desde el que una interpretación de ellos buscó insertarse (los objetivos escritos al inicio de esta investigación).

6.1. Sobre los objetivos de esta investigación.

A través del presente estudio creemos haber atendido en el marco que nos propusimos, al objetivo de conocer las narrativas que establecimientos educacionales de nivel parvulario construyen sobre su historia, aportando así a una mejor comprensión de una dimensión clave implicada en la generación de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Específicamente también identificamos y describimos las narrativas de los textos que componen la historia de los centros educativos en los PEI a partir de ciertas dimensiones comprensivas y hemos dado con claves y lugares significativos en las narraciones para la construcción de los relatos históricos, y con otros efectos socioperformativos creemos también.

En un sentido global nos hemos planteado varias preguntas, como por ejemplo, ¿cuál es el lugar de las narrativas sobre la historia de los establecimientos dentro de este instrumento de gestión?, ¿qué sentido tiene incorporar estas narrativas históricas en esta herramienta de gestión educativa que también considera los datos cuantitativos del centro educativo, su proyecto curricular y su propuesta de gestión? Nos hemos interesado en por qué la política pública en educación intenciona que quienes ejecutan la labor educativa deban realizar este proceso de investigación de la historia colectiva de la organización, una tarea de autopercepción desde el hoy pero mirando hacia el ayer para describir su propio tránsito en el tiempo. ¿Por qué para la política educativa, y para la calidad de la oferta educativa finalmente, puede ser relevante que los equipos deban

referirse a sus características y condiciones como equipo (y dejarlo en/ hacerlo a través de un texto) *a medida que fue pasando el tiempo?*, ¿por qué es significativo darle espacio a que estas organizaciones identifiquen, analicen y cuenten –junto a otros aspectos y factores– acerca de su temporalidad como colectivo?

Estamos de acuerdo con que hay una respuesta directa que dice relación con que contar la historia del establecimiento educativo permitirá una mayor comprensión para el lector respecto a la propuesta educativa y de gestión que propone ese equipo que hace el PEI. Sin embargo, apostamos a una interpretación menos evidente. Ricoeur (1999) nos da algunas pistas.

“Considero que la temporalidad es una estructura de existencia –una forma de vida– que accede al lenguaje mediante la narratividad, mientras que ésta es la estructura lingüística –el juego de lenguaje– que tiene como último referente dicha temporalidad. La relación, por tanto es recíproca. (...). La función narrativa, precisamente, alcanza su unidad fundamental debido a su capacidad de expresar, bien es cierto que de modo diferente, la misma temporalidad profunda de la existencia.” (p.187)

La hipótesis es que el sentido y *edificación* de esta narración histórica dentro del PEI tiene que ver con distintas fuerzas en la gestión global del sistema educativo que, operando desde un enfoque de derechos, -de sujetos-, *requiere contar ficcionalmente* con estos actores que puedan/deben, no solo mostrar datos y decir de ciertas maneras objetivistas algunas cosas sobre cómo es o qué se propone hacer el centro educativo ahora y a futuro; sino que además puedan/ deben cumplir con la exigencia de narrar la temporalidad de su experiencia vivida, la cual los hace vincularse –ficcionalmente– a través de esta narrativa a una memoria compartida. Esto los vuelve más autoconscientes colectivamente, con la oportunidad de verse en una perspectiva diacrónica, más autónomos también con todo ello, más informados, y por ende podría entenderse, más responsabilizados por la misión y convicciones a las que han adscrito al ingresar a la organización educativa. El núcleo de la necesidad por esta narrativa de la temporalidad en la política educativa y en este caso en Fundación Integra, es una necesidad y demanda por promover como sujetos sociales a las comunidades de los centros

educativos.¹⁸ La política pública en educación necesita construir un sujeto, tener un sujeto (colectivo) de interlocución al frente. En la medida que la autonomía es un principio de acción en una sociedad democrática, de derechos, en el marco de una pedagogía que fomenta sujetos protagonistas de sus aprendizajes, entonces la política educativa necesita construir este sujeto. La narración histórica es solo posible de realizar por un colectivo que se observa a sí mismo como sujeto, y la invitación de la política educativa a estas organizaciones locales es en parte a transformarse en sujetos sociales a través del hecho de observarse a sí mismos en el tiempo.

Caben algunas conclusiones también respecto a la muestra, los factores a la base de la misma, y el ordenamiento que eventualmente producirían en los relatos y narraciones explorados. Recordemos que se esbozó un criterio de diversidad regional para tener información de textos de establecimientos de zonas geográficas distintas (norte, centro y sur de Chile); se incorporó un criterio de tamaño del establecimiento (grande, mediano, pequeño) para tener relatos de equipos diversos en magnitud de personas y relaciones, y; se consideró finalmente para armar la muestra, la antigüedad de los establecimientos (años de inauguración, diferenciando e intencionando tres conjuntos de periodos en que inician los jardines infantiles). Con esto último se buscaba contar con diversidad en la extensión de los tiempos de trabajo de los equipos de jardines infantiles; y (eventualmente) en la profundidad diacrónica del relato.

De estos tres factores, observamos que uno de ellos marca de manera significativa cómo se constituyen los relatos: el criterio temporal, el año de origen del establecimiento. Se distinguen en los textos producidos en estos contextos (equipos que deben relatar periodos más extensos de tiempo) que se construyen relatos más densos, que se observan más complejos en su factura. Para los relatos y discursos en aquellos establecimientos que denominamos como jardines infantiles 'jóvenes', podemos hacer varias observaciones. No todos estos hallazgos podemos decir que se presentaron en

¹⁸ Será labor de estudios complementarios al presente, indagar cómo se construye realmente ese actor colectivo en la práctica efectiva del *levantamiento, selección y redacción* de la historia de los centros educativos, y no solo en el producto final de la escritura, como ha sido el objeto de esta investigación. Junto a estas indagaciones complementarias también sería recomendable observar el comportamiento de la otra hipótesis deslizada, a saber, cómo *la labor de autoobservación del colectivo en el transcurso de su devenir temporal laboral* (en el campo educativo en nuestro caso, aunque quizás no es exclusivo de él), implica promover mayores cuotas de responsabilización respecto a los nortes, pautas y prácticas laborales prescritas organizacionalmente.

exactamente todos los relatos de establecimientos 'jóvenes', pero sí se observa en ellos cierta tendencia hacia estos vectores:

- hay un relato más detallado de los hechos de los acontecimientos y la historia que se describen, más detalle en su sentido, objetivos, proyecciones y/o en las emociones y sensaciones que se pudieron ver involucradas en los acontecimientos que se cuenta.
- se lee una historia que es lógicamente más breve, y que pareciera querer mostrarse más robusta de dos maneras:
 - señalando más acontecimientos en los años que transcurren entre la inauguración y el presente en el que se hace el relato;
 - describiendo más acciones o proyectos actuales del equipos (implementados en el presente año o hace solo un par de años atrás).

Respecto de los otros dos factores considerados en la configuración de la muestra, no se observan a partir de esas determinaciones socioestructurales (diversidad geográfica de los establecimientos que relatan su historia y tamaño del equipo técnico profesional del establecimiento que construye el relato), declinaciones en las historias escritas que se caractericen particularmente desde esas condiciones. Corresponderá que nuevos estudios, más acuciosos, extensos y/o con nuevos enfoques o metodologías, sigan explorando si ambos factores podrían de todas formas ser pesquisados en este tipo de relatos.

6.2. Una antropología de los microtextos institucionales.

Al inicio de este estudio quisimos contextualizar el campo en el que este se realizaba, y por ello fue relevante dar cuenta de algunas características del nivel parvulario en Chile y llegar a caracterizar de manera general los PEI de los establecimientos, para así ubicarnos en un lugar de mejor comprensión respecto a este ejercicio colectivo en educación. Son esos marcos los que permiten entender adecuadamente el lugar que tienen estas narrativas sobre su historia en los procesos de mejora educativa que se persiguen.

La gestión de los procesos en las organizaciones se desarrolla de diversas maneras, a través de distintos modos o acciones de gestión en las organizaciones, asociadas a lógicas de gestión basadas en la presencia (de las personas y sus cuerpos) y otras líneas

de acción o actividades asociadas a una lógica laboral más bien, de alcance de logros y resultados. Las organizaciones deben enfrentar así, de maneras y a través de soportes diversos, el desarrollo de sus procesos. En este marco la dimensión textual que supone la gestión de toda organización, es una variable crucial y sigue ocupando muchas veces, un lugar invisiblemente fundamental para la gestión organizacional. Desde una antropología de las organizaciones podríamos asumir el proceso de lectura y escritura como una operación clave de toda institución para su producción (como complejo funcional que genera valor través de la generación y circulación de textos) y para su reproducción (como complejo simbólico que genera identidades y diferencias, que genera significados a través de la generación y circulación de textos).

El PEI es interesante entonces como objeto de estudio, y para potenciar desde allí la mejora de este meta-instrumento de las unidades educativas del país, porque resulta un campo discursivo que refleja de manera muy significativa las representaciones valoraciones e imaginarios que existen y se construyen en el campo educativo sobre la niñez, la labor educativa en primera infancia, la participación para la formación de niños, niñas y adultos, la relación con la comunidad y las familias, entre otros. Se debe reconocer además que (también) analizando, modificando, mejorando estas prácticas en el lenguaje, se puede avanzar en modificar las intervenciones prácticas en educación y mejorar finalmente también, la ejecución de las políticas educativas. Avanzar en ser más efectivos a nivel del lenguaje, nos volverá más efectivos a nivel de nuestras acciones, como señala la ontología del lenguaje.

Este impulso de las últimas décadas en el sistema educativo, de contar con narrativas temáticas de los equipos y comunidades educativas para el futuro (propuestas de gestión, proyectos curriculares, planificación de objetivos, indicadores y metas, etc.) y además contar con narrativas históricas, describe un aporte al proceso de politización de estas organizaciones, como lo han sido otras incorporaciones y medidas de política educativa en los últimos años en Chile (CEPA's con personalidad jurídica; fondos concursables para el nivel parvulario; constitución de Consejos (pre)Escolares en jardines infantiles; entre otras). Una iniciativa en la línea del empoderamiento de los actores locales, que da sentido a la experiencia de la ciudadanía local participativa (desde el marco de las políticas públicas), pero también dando sentido a la experiencia de sujetos

laborales y equipos de trabajo: observar las microprácticas sociopolíticas que se ejercen a través de las narrativas revisadas.

6.3. ¿Una escritura con enfoque de derechos?

Luego de esta investigación vemos que la historia que construyen los colectivos es una mixtura de estilos, formas y contenidos que buscan, y lo logran mejor unas que otras, aglutinar en un relato una cierta producción que da cuenta de una historia y/o acontecimientos históricos de un sujeto (ficcionalmente colectivo). En tanto mixtura, las narraciones que se han analizado son una construcción que combina el informe académico en educación, con la etnografía y la literatura, además integrando componentes del texto administrativo y quizás también, en menor medida, de algunos otros géneros.

Desde una mirada crítica nos interesan también otras reflexiones, que se pueden transformar en propuestas de mejora para un ámbito tan específico como el de la escritura en la planificación estratégica en educación.

Si nos preguntamos por el marco desde el cual señala operar la política de infancia y educación en Chile, y en particular la misma Fundación y sus centros educativos, es decir, si nos preguntamos por el enfoque de derechos, debemos consignar que en este producto o instrumento específico revisado hay una escritura sin enfoque de derechos: hay una persistente invisibilización de niños y niñas en los textos de la historia de los jardines infantiles, tanto para dar cuenta en esta sección respecto a lo que dicen los niños y niñas; como al mostrar cómo el actor o sujeto 'niñez' ha transitado por la institución en sus cuatro décadas de historia (en los casos más longevos). La escritura como acción, como práctica de gestión educativa no se desarrolla desde o con un enfoque de derechos de niños y niñas, más allá de que se exprese que este fundamento es un marco de acción basal del trabajo que se hace diariamente en los centros educativos de la Fundación. Esta interpretación la realizamos al revisar los textos y distinguir que las voces y las prácticas de lenguaje de los niños y niñas no aparecen; el relato como adulto sobre el jardín infantil reemplaza la voz directa de niños y niñas; no se observó una historia sobre los cambios en los niños y niñas entre antes y ahora; no existen narraciones de cómo se ha transformado la educación para niños y niñas (primera infancia) a lo largo de la historia que se cuenta; entre otras formas de ausencia.

La dimensión escritural formal de esta política pública en educación, el que se planifique y se construya un documento escrito entonces (el PEI es el texto de una planificación estratégica del establecimiento), debe demostrar en esa misma 'performance' como documento escrito que se utiliza -y en base a los principios de participación e inclusión en el marco de un enfoque de derechos para el desarrollo humano- que los niños y niñas estuvieron, están, participan y dan/darán valor a ese producto o herramienta que es el PEI, que es la narración y escritura de la historia y las características de esa comunidad de la que han sido parte -por decirlo irónicamente- más que importante: han sido, son y serán nada menos que el centro y sentido de todo el andamiaje del sistema educativo.

CAPÍTULO VII. SUGERENCIAS DE POLÍTICA Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

7.1. Sugerencias para la política educativa.

Al mirar en las orientaciones de la Subsecretaría de Educación Parvularia (2017) para la construcción de los PEI leemos toda una orientación adultocéntrica para qué o cómo construir el relato de la historia del centro educativo

“Algunas preguntas que pueden contribuir y orientar la elaboración de este apartado son las siguientes: a. ¿Cuándo fue creado el Jardín Infantil? b. ¿Cuáles son los hitos relevantes que derivan en la creación del establecimiento? c. ¿Cuáles han sido las principales dificultades que han surgido en su creación y funcionamiento? d. ¿Cuáles son los aportes del establecimiento educacional (sala cuna, Jardín Infantil, escuela de párvulos, escuela, entre otros) para la comunidad local y/o regional que justifiquen su existencia en ese sector? Para el caso de una revisión y ajuste del PEI, algunas de las preguntas orientadoras pueden ser las siguientes: e. ¿Existe algún hecho y/o profesional destacado en el Jardín Infantil? f. ¿El jardín se ha destacado en alguna experiencia pedagógica innovadora y es modelo de referencia para otros establecimientos educativos?” (p.8)

Esta *política de la escritura* observada en estos instrumentos de gestión, en una mirada al sistema educativo global, vemos que es otra parte de este engranaje que muestra en los documentos PEI su cara más concreta y extensa, pero que se deja ver también, aunque de manera menos evidente, en las orientaciones de la política pública educacional del Estado chileno. Las preguntas, como podemos ver, no orientan ningún interés o atención hacia el proceso histórico o las características específicas de niños y niñas en particular durante la historia del centro educativo; o acerca de cómo ha devenido el trabajo educativo con niños y niñas, o las formas de relación con niños y niñas (los juegos de antes y de ahora, por ejemplo). Ni siquiera se orienta, en realidad a contar algo sobre “niños” y “niñas” y habremos de entenderlos incorporados en las etiquetas sociales de ‘establecimiento educacional’ y ‘jardín infantil’.

En torno a este núcleo problemático podríamos hacer las primeras recomendaciones, y que se hacen evidentes en realidad, ante el carácter del análisis precedente. Creemos que se debe avanzar hacia una escritura que otorgue mayor protagonismo a niños y niñas, tanto a nivel de orientaciones de política como a nivel de las expresiones concretas

en las unidades educativas; y tanto a nivel de resultados (por ejemplo, textos *de* niños/as; citar testimonios/ textualidades de niños y niñas), como del proceso de construcción (por ejemplo, simulacros, ensayos de escritura durante la construcción del PEI; ejercicios sobre historia, relatos, narraciones de niños y niñas sobre el jardín para el PEI).

Nos interesan también algunas reflexiones y recomendaciones más estratégicas que planteamos a continuación. Si bien la presente investigación ha tenido un foco temático evidente de ocupación, hay detrás un interés mayor y general. Creemos que aportar a la mejor interpretación y uso de los documentos institucionales cobra mayor sentido y potencia si la investigación también trabaja para explorar y aportar a cuáles son los marcos éticos, políticos, epistémicos, metodológicos, conceptuales e histórico contextuales en que se producen, administran, ponen en circulación y controlan los textos escritos y las narraciones. Como trasfondo entonces nos ha interesado la construcción y circulación de textos, sus fines, espacios, formatos, los que han querido ser interrogados en esta investigación en sus características específicas en una sección de un instrumento de planificación educativa ¿cómo explorar y hacia dónde orientar una práctica densa, crítica y emancipatoria en la producción de textos y dinámicas de registro / lectura de los profesionales que participan en este tipo de proyectos? Esperamos haber dado algunas luces al respecto en este estudio.

En tal sentido, pensamos que es tiempo que la política educativa en Chile aborde también el desafío que supone orientar de mejor manera la producción y gestión de los textos escritos, dejando de asumir una postura positivista sobre la escritura donde resulta una herramienta transparente sobrevalorada en sus objetivos funcionales. Superar una visión de los textos y la escritura como solamente tecnológica e instrumental, que dé la posibilidad de explorar en ellos otros contornos sustanciales de su despliegue en y para la organización. Se apuesta por la construcción de una lógica de innovación en los procesos de intervención social y educativa, que profundice en factores invisibles y críticos de ella, de manera de asumir modelos más complejos de intervención socioeducativa, que evalúe sus estrategias, la consistencia entre sus operaciones, dimensiones niveles y etapas de intervención, incorporando mecanismos para una gestión más integral de todo el proceso, orientados al logro de resultados y menos a una lógica de la presencia, entre otros.

Se observa una lucha o tensión entre fuerzas más hermenéuticas y visiones más positivistas a la hora de las propuestas, discursos y usos de la escritura en esta sección de los instrumentos de gestión PEI. Es este plano, aún sin mucha envergadura, un terreno o espacio de disputa en las instituciones de la modernidad. La problematización que se sugiere para las instituciones debiera abordar cómo una organización educativa que debe administrar el canon de una práctica y recurso educativo (como son la escritura y los textos), entiende la escritura, los textos y su administración para la acción transformadora de su política institucional educativa; debe resolver cuál y cómo es el cruce que se intencionará entre poder, lenguaje y acción para la mejora educativa. No es menor entonces cómo se plasmen estos textos, escrituras y registros, ni cómo sean los modos o sistemas de producción, validación, circulación, y/o control de textos escritos para la planificación, implementación y evaluación de la política educativa en Chile.

Proponemos la escritura en el sistema educativo como objeto de estudio e intervención, pero también como espacio de 'autosocioanálisis' de los establecimientos y sus equipos educativos, donde se puede reflejar una visión e intervención más inclusiva y con mayor enfoque de derechos. De a poco, en distintos ámbitos se observa que los actores han ido comprendiendo la relevancia de la participación para la gestión, los logros que trae una ética dialógica y la diversidad de voces en la construcción de la gestión administrativa y pedagógica del trabajo en educación en el marco de un enfoque de derechos (es toda una comunidad educativa la que contribuye a la misión educativa, es toda una sociedad detrás de la labor formativa con niños/as), y evidentemente la escritura y los textos son espacios para acoger esa democracia participativa que podría traducirse en una escritura cada vez más polifónica.

7.2. Límites de la investigación y proyecciones.

Creemos que el trabajo desarrollado precedentemente aporta sin dudas a comprender de manera más profunda el mundo de las organizaciones educativas y en particular aquellas dimensiones relativas a la construcción social de los equipos, la constitución de los actores educativos locales como 'sujetos colectivos' con cierta autorepresentación, aspectos identitarios de este tipo de organizaciones, entre otros.

Sin embargo, creemos también que, como en todo ejercicio de investigación, está implicada cierta parcialidad en la mirada esbozada en el presente documento y

seguramente nuevos estudios podrían ahondar en aspectos no vistos o desdeñados por él. Uno de estos aspectos es del ámbito metodológico, donde se optó por ciertos límites de actores a indagar y hacerlo de cierta forma. En tal sentido, sería interesante por ejemplo, dar continuidad a la descripción de los relatos y narraciones acerca de la historia de un actor local a partir de los documentos (como puede ser un jardín infantil público), pero metodológicamente complementando la entrada documental y de fuentes bibliográficas como la aquí realizada, con entrevistas individuales y grupales presenciales con (algunos de) los actores de los relatos de los equipos.

Podría ser pertinente así también, acudir a la comunidad para mirar cuáles son y cómo se construyen esos relatos sobre la historia de estas organizaciones y observar más globalmente entonces, las narrativas locales que se generan en los territorios locales sobre las unidades educativas próximas.

Se estima también que una comprensión más global del relato histórico y del actor educativo local que hemos indagado (jardines infantiles públicos) se podría haber dado ampliando los márgenes de los productos institucionales analizados (no sólo los PEI) incluyendo otras fuentes que complementarían la visión al documento estratégico visto en esta tesis. Una línea de análisis institucional en torno a la escritura y los textos entonces, creemos que también se puede proyectar a partir de los esfuerzos que se desplegaron en el presente estudio (que favorezca un encuentro entre antropología filosófica de la escritura y educación crítica), extendiendo los análisis documentales desde un enfoque hermenéutico, a otros documentos de gestión educativa que también, al igual que el PEI (y el relato de la historia del centro educativo), activan, organizan y/o prefiguran el trabajo educativo con niños/as, familias y comunidad.

Explorar otros procesos de institucionalización vía producción textual en las organizaciones educativas, de manera de conocer cómo producen, circulan y administran lo educativo los diferentes tipos de documentos que dan vida a una organización educativa, diversificando seguramente las tramas, metáforas y tipos de textos que componen la gestión.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vygotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48 (2), 13 - 32.
- Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 227-244. Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.smnr>
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(4). Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Caballero, P. (1999). Temas centrales de la reforma educativa en América Latina: descentralización, autonomía escolar y el proyecto educativo institucional. *Revista Colombia Internacional* (46), 60 – 75.
- Canales, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago, Chile: LOM.
- Casado, B. (1995). Poder y escritura en la Edad Media. *Espacio, Tiempo y Forma Serie III* (8), 143 - 168.
- Castro, F., Figueroa, M. y Quintanilla P. (2016). El sentido y coherencia de los proyectos educativos institucionales (PEI) y los Planes de Mejora (PME), como instrumentos de gestión. *Revista Actualidades Investigativas Universidad de Costa Rica*, 16(3), 1 - 31.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. London: Falmer Press.
- Díaz, E. (2000). *Posmodernidad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1984). *El nacimiento de la clínica*. México: Siglo XXI Editores.
- Fundación Integra. (2018). *Integra Sostenible. Que lo esencial de la educación sea visible a nuestros ojos. Marzo 2014 – 2018*.
- Fundación Integra. (2017). *Bienvenida a Integra*. Documento de trabajo.
- Fundación Integra. (2016). *Proyecto Educativo Institucional. Construyendo nuestra identidad por una educación de calidad*. Dirección de Educación.
- Fundación Integra. (2015). *Portafolio. Guía Metodológica para la construcción participativa del PEI*. Dirección de Educación.
- Giannini, H. (2005). *Breve historia de la filosofía*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Góngora, M. (1988). La memoria compartida y el relato autobiográfico como producto de la entrevista en una comunidad tradicional. En Narváez, J. (Ed.), *La invención de la memoria (181-189)*. Santiago, Chile: Pehuén.
- Habermas, J. (1999). *Pensamiento postmetafísico*. México: Taurus.
- Heidegger, M. (1958). *¿Qué significa Pensar?* Buenos Aires: Nova.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Iñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*, 23(8), 496 – 502.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (1988). *Tristes Trópicos*. Barcelona: Paidós.
- López, R. y Sáiz, J. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista Estudios e Investigaciones Universidad de Santiago de Compostela* (374), 118 - 141.
- Marcus, G. y Cushman, D. (2003). Las etnografías como textos. En Reynoso, C. (Ed.), *El surgimiento de la antropología posmoderna* (171-213). Barcelona, España: Gedisa.
- Medina-Moya, J. L. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 39-54.
- Melich, J. (2008). Antropología Narrativa y Educación. *Revista Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación* (20), 101-124.
- Ministerio de Educación. (2015). *Proyecto Educativo Institucional. Orientaciones para la elaboración. Cartilla para la comunidad educativa*. Recuperado de <https://docplayer.es/16121320-Proyecto-educativo-institucional-orientaciones-para-la-elaboracion-cartilla-para-la-comunidad-educativa.html>
- Ministerio de Educación (2018a). *Bases Curriculares Educación Parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (2018b). *Ciclo de mejoramiento en los establecimientos educacionales. Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo 2018*. División de Educación General. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2018c). *Orientaciones para Elaborar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en establecimientos de Educación Parvularia*. Subsecretaría de

- Educación Parvularia División de Políticas Educativas. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Murray, M. (1999). The stories ature of health and illness. En M. Murray y K. Chamberlain (Eds.), *Qualitative health psycology* (47 – 63). Londres: Sage.
- Piña, C. (1988). Verdad y Objetividad en el relato autobiográfico. En Narváez, J. (Ed.), *La invención de la memoria* (181-189). Santiago, Chile: Pehuén.
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura, (25), 189–207. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15057>
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona, España: Paidós.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (1980). *La metáfora viva*. Madrid, España: Cristiandad.
- Rodríguez, J. (2010). De Re Scripta: Notas para una Antropología de la Escritura. *Revista Andaluza de Archivos* (3), 143 - 152.
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada* (30), 112-135.
- Subsecretaría de Educación Parvularia, División de Políticas Educativas (2017). *Orientaciones para Elaborar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en Establecimientos de Educación Parvularia*. Santiago: Ministerio de Educación.

Subsecretaría de Educación Parvularia (2016). *Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad. Hoja de Ruta*. Santiago: Ministerio de Educación.

UNESCO (2017). *La educación transforma vidas. Educación 2030. Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Francia.

Vega, M. (2001). Tiempo y narración en el marco del pensamiento postmetafísico. *Espéculo, Revista de Estudios Literarios* (18). Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero18/ricoeur.html>