



UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Pregrado

Implicancias de la formación inicial docente vinculada a la práctica profesional en
en contexto de protección de infancia.

Un estudio de caso sobre la vinculación de la formación inicial docente y la
práctica profesional de cuatro estudiantes de Educación Parvularia y Básica Inicial
de la Universidad de Chile, en el CREAD Galvarino de SENAME

Seminario para optar al título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales

Francisca Beytía González

Docente guía: Viviana Soto

Santiago de Chile, 2018

RESUMEN

El presente estudio aborda las implicancias de los elementos distintivos de la formación inicial docente vinculada a las condiciones y características de la práctica profesional en un contexto de protección de infancia CREAD Galvarino SENAME, que emergen de los datos recogidos de las entrevistas realizadas a practicantes de la carrera Educación Parvularia y Básica Inicial de la Universidad de Chile, observados desde la teoría fundamentada, conformando categorías de análisis. Es importante señalar que la práctica profesional en dicho contexto estuvo coordinada desde un modelo de acompañamiento pedagógico ejecutado con el respaldo de ambas instituciones, el cual fue clave para desarrollar una práctica reflexiva y activa. Llevar a cabo esta investigación cualitativa, implicó recabar una serie de información referente a conceptos centrales ligados al tema, además de los datos extraídos de las distintas entrevistas, para así, comprender el vínculo entre la formación académica y la práctica pedagógica desde el enfoque comprensivo interpretativo. Como resultados se incluyen las implicancias de dicho vínculo en tanto la formación académica no prepara para el desempeño docente en contexto de encierro, sin embargo, la práctica profesional desde un acompañamiento pedagógico adecuado posibilita la apertura al contexto y la experiencia educativa docente significativa, para así, desarrollar nuevos caminos que contribuyan a la educación de calidad de niños y niñas que permanecen en contexto de protección.

Palabras claves: Formación inicial, práctica profesional, acompañamiento pedagógico, centro de protección, infancia institucionalizada.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco

Sinceramente a mis compañeras integrantes del equipo de práctica, quienes con su valor y perseverancia se atrevieron a sumergirse en uno de los contextos más dolorosos de nuestra sociedad y enfrentar este reto de la formación con una actitud respetuosa y transformadora.

Con gran admiración a nuestra profesora guía, quien acompañó la práctica con compromiso y convicción, animándonos a superar las dificultades con ahínco, alegría y creatividad.

Y, principalmente, a niñas y niños del CREAD Galvarino, por compartir con nosotras sus secretos, sentires, sueños, y saberes, generando conmoción y nuevos aprendizajes.

“Cada niño trae una esperanza llena de fuerza y de misterio a las colectividades caducas que son las nuestras, hasta en esa fresca América. No hay ninguna entidad de adultos que contenga sugestión semejante a la de la infancia de vida superiormente pura. Y ninguna sugiere con más fuerza que ella organizaciones nuevas del mundo. Cuanto se ha hecho hasta hoy dentro de nuestros sistemas por salvar a la infancia en conjunto de la miseria y la degeneración, aun por los mejores, resulta pobre, vacilante y débil, y es un baluceo. Habría que tentar iniciativas más totales y valerosas, yo diría más radicales, en el limpio sentido de esta palabra. “No se resuelve el problema de la infancia sin resolver en su mitad el problema social.” Eso no importa; habría que atreverse. todavía creo en la familia y no hay un extraño, ni el más maravilloso, que me convenza de arrancar un hijo a su madre para que ésta sea reemplazada por una máquina inhumana y por esa horrible rueda fría que se llama el funcionario oficial de cualquier país. Por otra parte, yo abomino de la educación en masa y siento aversión por las aglomeraciones brutales y brutalizantes de los internados y los cuarteles. Yo estoy diciendo siempre: “la mayor suma de individualismo, dentro de una norma colectivista.” (Mistral, G., 1979: 62-63)¹

¹ Mistral, G. (1979). Magisterio y Niño. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I.....	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
Pregunta de investigación.....	13
Objetivos de la investigación	13
CAPÍTULO II.....	14
MARCO TEÓRICO	14
1. Contexto de la investigación	14
1.1. CREAD Galvarino.....	14
1.2 Proyecto Pedagogía Lúdica del Equipo de Práctica de la Universidad de Chile	16
2. Conceptos Generales.....	18
2.1 Infancia y enfoque de derecho	18
2.2 La protección de la infancia y el SENAME en Chile.....	23
2.3 La institucionalización de la infancia y su impacto (inter)subjetivo	35
2.4 Pedagogía de Infancia en contextos de encierro y vulneración de derechos.....	39
2.5 Condiciones, Desafíos y Tensiones de la Formación Inicial Docente.....	47
2.6 Condiciones, Desafíos y Tensiones en la Formación actual de Educadoras(es) de Infancia.....	55
2.7 Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial de la Universidad de Chile y la Práctica Pedagógica	65
CAPÍTULO III.....	79
MARCO METODOLÓGICO	79
3. La Metodología Cualitativa.....	79
3.1 Paradigma.....	80
3.2 Tipo de estudio.....	82
3.3 Selección de muestra.....	84
3.4 Técnica de recolección de datos.....	85
3.5 Credibilidad.....	87
3.6 Técnica de análisis	87
3.7 Descripción del trabajo de campo.....	88
CAPÍTULO IV	91

ANÁLISIS	91
4. Categorías	92
4.1 Formación inicial docente.....	92
4.2 Subjetividades docentes.....	97
4.3 Práctica como comprensión de la realidad.....	102
4.4 Contexto en diálogo docente	106
4.5 Docencia en diálogo con la infancia	111
4.6 Contexto de infancia institucionalizada	114
RESULTADOS	117
CAPÍTULO V	120
CONCLUSIONES.....	120
5.1 Principales hallazgos.....	120
5.2 Proyecciones	120
5.3 Limitantes.....	121
BIBLIOGRAFÍA.....	122
ANEXOS.....	130
TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS	130
Entrevista 1.....	130
Entrevista 2.....	147
Entrevista 3.....	171
Entrevista 4.....	189
PROYECTO PEDAGÓGICO EQUIPO DE PRÁCTICA.....	207

INTRODUCCIÓN

La educación como proceso de socialización mediada por saberes, acontece siempre situada, por ende, el carácter social de ésta contribuye notablemente al reconocimiento de aspectos clave del contexto dentro del cual se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, en esta perspectiva se torna razonable considerar a la infancia institucionalizada en contextos de encierro como un ámbito particular de desempeño para los/as educadores/as de infancia, los/as formadores/as estos/as y la universidad en vínculo con los centros de práctica.

Al respecto, uno de los problemas relacionados con la educación en contextos de protección de infancia coincide con la insuficiente formación inicial docente y continua para las y los docentes que se desempeñan en dichos contextos. Debido, principalmente, a lo marginada que se encuentra este tipo de pedagogía, más social que escolar, del marco legal, lo que reduce los recursos que pudiesen destinarse (Ramírez y Gaete, 2017).

La educación en este contexto queda relegada a un segundo o tercer plano, por los intereses propios de la institucionalidad de protección. Por eso, atender a la posibilidad que se abre en relación a educar en un espacio no formal, genera quiebres a los preceptos de educación escolarizante, donde la escolaridad vendría a “salvar” a la infancia en contexto de protección, cuando en realidad se sabe que el aprendizaje escolar no va escindido de la educación que favorece no solo habilidades y conocimientos, sino que, con igual o mayor importancia, actitudes; siendo el fomento del desarrollo socioemocional y las dinámicas lúdicas claves para estos contextos.

De acuerdo a lo anterior, este trabajo de investigación se aborda para comprender las implicancias de la formación inicial docente vinculada a la práctica profesional en contexto de protección de infancia, que emergen del análisis de elementos distintivos de la formación académica descritos por cuatro estudiantes de la

carrera Educación Parvularia y Básica Inicial de la Universidad de Chile, a partir del correlato de sus prácticas profesionales al interior del CREAD Galvarino de SENAME, develando ciertas condiciones y características particulares presentes en el contexto del centro que inciden en el ejercicio del rol pedagógico y viceversa.

Ahora bien, es preciso indicar, también, cómo se organiza este trabajo. En el capítulo I se presenta el planteamiento del problema, la pregunta y objetivos de la investigación. En el capítulo II, por un lado, los antecedentes institucionales, y por otro, los conceptos centrales que atraviesan este estudio, tales como: infancia y enfoque de derecho; la protección de la infancia y el SENAME en Chile; la institucionalización de la infancia y su impacto (inter)subjetivo; pedagogía de infancia en contexto de encierro y vulneración de derechos; condiciones, desafíos y tensiones de la formación inicial docente; condiciones, desafíos y tensiones en la formación actual de educadoras(es) de infancia; carrera de educación parvularia y básica inicial y la práctica pedagógica.

Luego, en el capítulo III, se tratan los aspectos metodológicos a utilizar en relación al carácter cualitativo del estudio, paradigma, tipo de estudio, selección de la muestra, técnica de recolección de datos, credibilidad y descripción del trabajo de campo. En el capítulo IV, se desarrolla el análisis de los datos de las entrevistas realizadas a las estudiantes parte de este estudio de caso, basado en la descripción densa de las categorías construidas: formación inicial docente, subjetividades docentes, práctica como comprensión de la realidad, contexto en diálogo docente, docencia en diálogo con la infancia, contexto de infancia institucionalizada. Y, en seguida, se presentan los resultados de esta investigación.

Finalmente, el capítulo V se compone de las conclusiones, donde se encuentran los principales hallazgos y las proyecciones de esta investigación. Además, se detalla la bibliografía utilizada y se adjuntan los anexos de las entrevistas realizadas.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación inicial docente y su correlato con la práctica en contexto de protección de infancia

Dentro de los antecedentes que fundamentan el presente estudio, cabe consignar la realización en el año 2017 de las primeras experiencias de práctica profesional para estudiantes de educación parvularia y básica inicial de la Universidad de Chile en el CREAD Galvarino de la RM, revelando los desafíos, condiciones y obstáculos para el ejercicio docente en contextos de protección de infancia.

A partir de esta experiencia surge la necesidad de indagar acerca de los elementos que componen el proceso de formación y de enseñanza aprendizaje que intervienen dentro del contexto de práctica educativa con la infancia institucionalizada, así como visualizar los desafíos que esta situación plantea a los profesionales como personas capaces de abordar las problemáticas presentes en contextos de vulneración de derechos.

Al respecto, la formación inicial docente es uno de los factores imprescindibles en el debate sobre educación de calidad a nivel nacional e internacional. Entre los puntos críticos se encuentran: débil vinculación con la práctica escolar concreta, excesiva fragmentación curricular, disociación entre teoría y práctica. (Marcelo, 2015; en Gaete, 2015).

En concordancia a lo anterior, la OCDE (2004) diagnostica que el problema fundamental en la formación inicial en Chile era (y sigue siendo) una falta de preparación docente conforme al nuevo currículo, puesto que las universidades quedan desfasadas por el ritmo que exige proveer de materias específicas o cursos de pedagogía vinculados al nuevo currículo.

Ahora bien, a nivel nacional la formación inicial docente (Labra, 2011) presenta una imagen difusa respecto al saber pedagógico y las orientaciones directrices para el desempeño de una labor docente en conformidad con el currículo, en ese sentido, es relevante tener en cuenta que no se está trabajando en torno a ciertas creencias de los futuros(as) maestros(as) durante el proceso de formación inicial para ser explicitadas y analizadas, y en efecto, modificadas en pos del mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, del sistema educativo. Así, el Informe de la Comisión Sobre Formación Inicial Docente del MINEDUC declara que “la fragmentación en la cual se trabaja ha impedido elaborar una definición de cuáles podrían ser los componentes para una base de conocimientos profesionales.” (Mineduc, 2005; en Labra, P., 2011: 71).

Por su parte, la Universidad de Chile en el marco de su Proyecto Institucional (2011) a la luz del problema de la calidad de la educación a nivel país, examina elementos que inciden fuertemente en dicho debate, tales como masificación de la formación con una baja selectividad, resultados de baja calidad, desigualdad en la calidad de los docentes e inequidad educativa, precariedad de los programas de formación inicial docente en el país, insatisfactorias condiciones salariales y laborales de los docentes. Junto a ello, se declaran las bases para una formación inicial docente del nuevo currículo, dentro de lo cual se detallan las características generales de los perfiles de egreso, del cuerpo académico, de la formación práctica, de las prácticas profesionales, de los profesores guías o mentores, entre otras.

Se destaca que la Universidad de Chile (2011) considere a la práctica profesional como actividad curricular elemental en el proceso de formación inicial, pues contempla las complejidades del mundo escolar a través de las capacidades que poseen los practicantes en un proceso mutuo conformándose así una identidad profesional adecuada.

De acuerdo a lo anterior, se produce un punto de encuentro y tensión cuando dentro de la misma universidad una carrera de educación que es cerrada, a la vez, propone la realización de una práctica profesional en contexto de protección de infancia que, aun cuando no es un contexto que se ciñe a lo escolar estrictamente, sí implica una práctica educativa que atraviesa lo meramente escolar, representando a un contexto diverso y significativo dentro del país.

Esto exige de la Institucionalidad Educativa en general, garantizar el derecho a la educación de calidad para la infancia en contexto de protección, pese a parecer algo obvio, en la práctica no es una acción que se realice, pues no se está considerando explícitamente este contexto específico para la promoción de la generación de condiciones educativas de igualdad en el país.

La Universidad de Chile, si bien, cierra la carrera Educación Parvularia y Básica Inicial para concretar nuevas carreras de Pedagogía bajo el alero de un Proyecto de una Nueva Institucionalidad, permite igualmente el egreso y titulación del estudiantado, lo que se vuelve de interés creciente para el área de coordinación de práctica, pues el proceso continúa, creándose un Modelo de Acompañamiento de Prácticas a Estudiantes. En relación a esto, el vínculo teórico-práctico que propicia este modelo, exige un desarrollo curricular que fusione las asignaturas con la práctica, en un trabajo colaborativo entre estudiantes, formadores y docentes.

Dicho proceso incluye acompañamiento *in situ*, diversidad de contextos, localidades y tipos de establecimientos; favoreciendo el aprendizaje colaborativo entre pares y la búsqueda del conocimiento a partir de lo que se está haciendo como eje articulador de mejoras. Lo cual queda reflejado en cómo se efectúan las diferentes fases de este proceso: la inmersión al contexto, la observación de éste, el pertinente acompañamiento, la planificación conjunta, la ejecución práctica en una especie de espiral formativo, que culmina progresivamente con la reflexión teórica a partir de la narrativa de las practicantes en el formato taller.

Todo esto constituye un círculo virtuoso, pues implica una inversión del modelo educativo: ahora la práctica fundamenta la teoría, dejando un correlato más efectivo de una realidad que está en constante cambio y cuestionamiento en todas las esferas de la vida.

Por tanto, se promueve una práctica profesional desde la construcción de una relación dialógica de triada pedagógica constituida por la institución universitaria, la institución de protección y estudiantes; potenciando así prácticas profesionales con un fuerte sentido social, en que lo escolar queda incluido por añadidura y lo educativo cobra relevancia en la medida en que se fomentan aspectos del desarrollo humano en concordancia a las habilidades y conocimientos curriculares.

No obstante, esto se corresponde más con el contexto de vulneración de la Infancia, su atención prioritaria y su derecho a la educación, que, con los contenidos mínimos obligatorios, los que no son abordados cabalmente desde una perspectiva crítica y de apertura a las condiciones y características del espacio y tiempo del centro, una actitud principal para conformar procesos educativos de calidad.

Finalmente, es importante destacar que este estudio resulta de interés porque representa un aporte real a la formación de las pedagogías que se imparten en la Universidad de Chile, ya que aborda una temática transversal.

Pregunta de investigación

¿Cómo se vincula la formación inicial docente de estudiantes de la carrera educación parvularia y básica inicial de la Universidad de Chile con el ejercicio de la práctica profesional en contexto de infancia institucionalizada al interior del CREAD Galvarino SENAME?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Comprender las implicancias de la formación inicial docente de estudiantes de la carrera educación parvularia y básica inicial de la Universidad de Chile en el ejercicio de la práctica profesional docente en contexto de infancia institucionalizada al interior del CREAD Galvarino SENAME de la RM.

Objetivos Específicos

- Reconocer los elementos distintivos que otorgan las estudiantes de educación parvularia y básica inicial de la Universidad de Chile a su práctica profesional como parte del proceso de formación inicial docente.
- Identificar las condiciones y características particulares presentes en el contexto de práctica profesional con infancia institucionalizada al interior del CREAD Galvarino de la RM.
- Analizar los elementos distintivos de la formación inicial docente y su correlato con la práctica profesional de estudiantes de educación parvularia y básica inicial de la Universidad de Chile al interior del CREAD Galvarino de la RM.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1. Contexto de la investigación

El presente estudio, al surgir de la experiencia de práctica profesional en el CREAD Galvarino, requiere una contextualización de antecedentes relativos tanto a los datos concernientes al centro de protección como al proyecto construido desde la universidad por el equipo de práctica.

1.1. CREAD Galvarino

Es un centro residencial administrado directamente por SENAME, donde todos los casos que se atienden corresponden a derivaciones desde Tribunales de Familia. Actualmente, Cread Galvarino cuenta con 100 cupos para niños y niñas entre 6 y 12 años, la población total vigente es de 54, con 42 presentes, 2 hospitalizados y 10 en acompañamiento familiar, sin ningún caso de abandono del sistema. Por otra parte, el equipo de trabajo que funciona en el centro es multidisciplinario: profesionales conformados en duplas psicosociales, profesionales del área pedagógica, educadores/as de trato directo y coordinadores/as de turno, terapeuta ocupacional, prácticas profesionales en pedagogía y terapia ocupacional. Además, personal del área administrativa, de cocina y aseo.

Relevante para esta investigación es mencionar, respecto a la información educacional, que, según el Informe Auditoría Social de mayo 2018 realizado en terreno en todos los CREAD del país, solo el 55% de NNA se encuentra matriculado y el 48% se encuentra con retraso escolar. En relación a matriculas canceladas, éstas se asocian a problemas conductuales manifestadas por NNA,

por lo cual se opta por la expulsión de ellos/as. Por otra parte, si bien hay un grupo considerable de NNA promovidos del año 2017, se han retirado del sistema escolar o reprobado el 15%. Es importante señalar además que el 38% no registra información en la base del MINEDUC y que el abandono del sistema (sobre todo de adolescentes) es preocupante si se le compara al total de la población vigente. (SENAME, 2018).

De acuerdo a la visión más cualitativa del Informe, se observa que las rutinas al interior de los centros, según las opiniones de NNA:

“... dejan ver una debilidad significativa respecto de las actividades que se realizan y/o escasez de las mismas, ya que por un lado expresan claramente aquellas que desean incorporar a sus actividades y en otros casos, la manifiestan señalando sentirse encerrados, faltos de espacios de libertad y necesidad de compartir mayores espacios recreativos con su grupo pares. Las respuestas permiten dar cuenta de la necesidad urgente que tienen los niños, niñas y adolescentes, de mayores actividades que les permitan expresarse libremente acorde a sus edades, preferencias y emocionalidades. Se advierte la necesidad de que la permanencia en los Centros sea más grata y menos dolorosa, considerando las vulneraciones por las cuales han debido ser ingresados a dicha medida alternativa. Por tanto, es primordial generar cambios respecto de sus actividades recreativas, educativas, formativas y de convivencia, considerando sus manifiestos.” (SENAME, 2018:20)

1.2 Proyecto Equipo de Práctica de la Universidad de Chile

El proyecto pedagógico presentado en enero del 2017 por la profesora guía de práctica profesional en SENAME, contiene una propuesta dialógica y situada de implementación de acciones pedagógicas lúdicas, posicionando en el centro al niño y la niña como sujeto/a, considerado/a como ser social que se caracteriza por su actividad: el juego, y que por ende, crea y recrea, organiza, participa y construye sus aprendizajes; desde este modo de entender, se elevan sus propias significaciones promoviendo la autonomía y la capacidad de iniciativa en beneficio del desarrollo y bienestar de niños y niñas. En esta perspectiva, la reflexión será puente de acción y comprensión de la realidad, ésta reconocida en su diversidad y complejidad. (Soto, 2017).

A partir de esta propuesta, de marzo a junio del mismo año, el proyecto se transforma en una herramienta para adaptar lo enunciado de acuerdo a las orientaciones que sugirió el contexto del centro de protección y que el equipo de práctica proyectó y planificó.

A continuación, se presenta un contexto del trabajo del equipo de práctica:

Centro	CREAD Galvarino SENAME
Nivel	El trabajo de práctica profesional se realiza con estudiantes de la escuela Humberto Maturana, Ex escuela E-106. Este nivel está compuesto por niños y niñas que asisten a la escuela interna del centro de menores y fluctúan entre 6 y 12 años.
Jornada	Niños y niñas tienen una jornada escolar de 3 horas durante las mañanas, donde se desarrollan actividades curriculares de la escuela interna. En este período, los espacios determinados como casas de niños y niñas, se transforman en las salas de clases.
Cantidad de niños	Es un total de 32 niños/as, quienes se dividen por casa de acuerdo a su edad y sexo. Casa Amistad, Casa Mágica, Casa Aurora, Casa Bililuz y Casa Peumayen.

(los nombres de las casas fueron establecidos por ellos/as mismos/as)

Cantidad de adultos	Cada casa cuenta con dos Educadores, además, el centro del SENAME cuenta con dos coordinadoras pedagógicas y un equipo interdisciplinario de profesionales como terapeuta ocupacional, psicólogos y asistentes sociales.
----------------------------	--

Con los datos del cuadro anterior, el equipo de práctica comienza a conformar un proyecto bajo la perspectiva de la pedagogía lúdica a través de talleres de “reforzamiento escolar”. Esto implicó, realizar un análisis situacional establecido en dos dimensiones: niños/as del nivel y comunitaria.

En la primera, se observan estas subdimensiones: características de niños y niñas por casa, distribución y organización de la actividad curricular, características de la evaluación de los aprendizajes, características de la didáctica empleada por los/as Educadores/as. En la segunda, se observan por casa estas subdimensiones: convivencia, didácticas, dificultades y satisfacciones, aportes, evaluaciones, conclusiones, líneas de acción para el trabajo con educadores/as.

Luego de esto, se realizó un diagnóstico participativo, cuyo objetivo era conocerse mutuamente (adultos, niños y niñas), expresando preferencias y necesidades personales de una manera lúdica, mediante la propuesta de juegos y actividades, sugiriendo formas de organizarlos. Los pasos a seguir fueron: recoger intereses, organizar conocimientos y contenidos, llevar a cabo las propuestas, encuestas con educadores/as y con niños y niñas sobre sus intereses. A continuación, se definieron algunas conclusiones y consideraciones, pasando a la construcción de la planificación de actividades.

En cuanto a las proyecciones se detalla la propuesta construida, con un plan de acción en redes, con las familias y apoyo individual, todo organizado en un calendario de actividades. Y, por último, las principales exceptivas del proyecto son relevar la voz de niños y niñas y promover el juego mediante el vínculo significativo.

Para efectos de exploración de información del proyecto, éste de adjunta en los de esta investigación.

2. Conceptos Generales

2.1 Infancia y enfoque de derecho

El concepto de “niñez” e “infancia” dan cuenta de una construcción social y cultural históricamente situada, la cual atraviesa (y es atravesada) por los modos de organización socioeconómica de las sociedades, las formas o pautas de crianza, los intereses y discursos sociopolíticos, el desarrollo de las teorías pedagógicas, las prácticas y políticas públicas, el reconocimiento de los derechos de la infancia y el desarrollo de políticas sociales asociadas, entre otros factores que no sólo definen las formas de pensar y actuar en relación a los niños y niñas, sino también como ellas/os se entenderán a sí mismos (Marín, 2011; en Contreras, Contreras y Rojas, 2014).

La construcción de la noción de niñez como sujeto histórico ha dado lugar a un campo de estudios en que convergen diversas perspectivas disciplinarias: psicología, sociología, historia, pedagogía, antropología, etc., revelando las complejidades de un “objeto” de estudio que se constituye como sujeto dentro de relaciones situadas con otros dentro de la sociedad.

El contexto social le asigna a los niños y a las niñas diferentes posiciones: *niño, menor, delincuente, consumidor, paciente, estudiante, etc.* (Lewkowicz & Corea, 1999 en Di Iorio, 2010). Estas definiciones se corresponden con los significados y los lugares que ocupan en sus grupos sociales de pertenencia y referencia. Dicha atribución social constituye la expresión simbólica de un proceso histórico que comienza antes de la existencia personal, afirmando que la identidad personal es al mismo tiempo identidad social (Larraín, 2001).

Sin embargo, ser niño o niña ha sido históricamente una atribución realizada por y desde el mundo adulto, atravesada entonces por características, funciones e intervenciones desde una mirada adulto-céntrica, en que generalmente se los concibe desde una posición de debilidad, carencia y cuidado.

Es también de acuerdo a estas lógicas que, de manera prescriptiva e institucional, diversos organismos nacionales o internacionales se han visto en la necesidad de operacionalizar el concepto de infancia, en tanto permitiría promover políticas y acciones concretas para “proteger” del maltrato y la violencia a niñas y niños.

De esta manera, por ejemplo, la Unicef define la infancia con énfasis en la calidad y condiciones que un niño o niña debe tener indicando que:

“la infancia es la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. Es una época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación. Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años.” (Miranda y González, 2016: 460)

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud indica que:

“La primera infancia es el período que se extiende desde el desarrollo prenatal hasta los ocho años de edad. Se trata de una etapa crucial de crecimiento y desarrollo, porque las experiencias de la primera infancia pueden influir en todo el ciclo de vida de un individuo” (Miranda y González, 2016: 461)

Dentro del ámbito jurídico se hace referencia muchas veces a “menores”, que serían todos aquellos seres humanos menores de dieciocho años de edad que poseen “derecho al pleno desarrollo físico, mental y social y con derecho a expresar libremente sus opiniones”, pero que, sin embargo, no tienen derecho a votar en elecciones políticas, ni a realizar una serie de acciones que se restringen solo a los adultos (conducir automóviles o beber bebidas alcohólicas, por ejemplo).

En el contexto chileno, el Código Civil declara en su Art. 26:

“Llámesese infante o niño todo el que no ha cumplido siete años; impúber, el varón que no ha cumplido catorce años y la mujer que no ha cumplido doce; adulto, el que ha dejado de ser impúber; mayor de edad, o simplemente mayor, el que ha cumplido dieciocho años; y menor de edad, o simplemente menor, el que no ha llegado a cumplirlos.” (Miranda y González, 2016: 462)

Sin embargo, más allá de las definiciones legales u operacionales de la infancia, para la sociedad en general resulta imprescindible y necesario establecer leyes, marcos y normativas que permitan proteger a las niñas y niños, así como promover ambientes “sanos” y “seguros” para su desarrollo. Este imperativo llegó a su máxima expresión con la promulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).

Esta Convención nace desde concepciones analizadas por la Organización de Naciones Unidas (ONU) durante un período de diez años, en donde los representantes de los Estados miembros enfatizaron la necesidad de contar con un tratado internacional que vele por la protección de los niños, niñas y adolescentes (NNA) desde cero a dieciocho años de edad sin discriminación alguna. En el año 1989 este tratado fue aprobado y ratificado en Chile el año 1990, validando con sus derechos a todos aquellos menores de dieciocho años.

La CDN representa la culminación del proceso de reconocimiento y protección de los derechos de los niños del siglo XX. Dicho instrumento internacional, reconoce la necesidad de proporcionar una protección especial a la infancia y adolescencia y consagra el interés superior del niño, como principio rector guía a considerar en todas las medidas concernientes a los niños que tomen los Estados parte a través de sus instituciones públicas y privadas, autoridades administrativas, legislativas y judiciales.

Esta Convención es el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que incorpora todos los derechos humanos, ya sea civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, y su contenido se rige por cuatro principios fundamentales (Superintendencia de Educación, 2018):

No discriminación: El niño no deberá sufrir debido a su raza, color, género, idioma, religión, nacionalidad, origen social o étnico, o por ninguna opinión política o de otro tipo; ni tampoco debido a su casta o por alguna discapacidad.

El interés superior del niño: las leyes y las medidas que afecten a la infancia deben tener primero en cuenta su interés superior y beneficiarlo de la mejor manera posible.

Supervivencia, desarrollo y protección: las autoridades del país deben proteger al niño y garantizar su desarrollo pleno - físico, espiritual, moral y social.

Participación: Los niños tienen derecho a expresar su opinión en las decisiones que los afecten, y que sus opiniones se tomen en cuenta.

Asimismo, obliga a los Estados Partes a asegurar a los NNA (niñas, niños, adolescentes) la protección y el cuidado necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de los padres, tutores u otras personas responsables de ellos ante la ley. La CDN reconoce a la familia como el lugar donde las y los niños deben crecer, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, por lo que ella debe recibir la protección y asistencia necesaria, para asumir plenamente su responsabilidad dentro de la comunidad.

La CDN establece la obligación para los Estados Partes de velar porque NNA no sean separados de sus padres, salvo cuando lo exija su interés superior (como en casos de maltrato o descuido). Respecto de los NNA que deben ser privados temporal o permanentemente de su medio familiar, la CDN les reconoce expresamente derecho a protección y asistencia especial del Estado. En esos casos, los Estados Parte deben garantizar otros tipos de cuidados para esos niños, entre ellos, ubicarlos en hogares de cuidado, promover la adopción o, de ser necesario, su colocación en instituciones adecuadas de protección de menores de edad, considerando la conveniencia de continuidad en la educación del niño, así como, su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico.

De esta manera, la Convención invita a superar las instituciones del patronato, o los diversos programas tutelares del Estado, sujetos éstos a la doctrina de la “situación irregular” y a la concepción de los niños como objetos de protección, para ubicarlos en la doctrina de la protección integral, cuya concepción los reconoce como sujetos de derecho, dotados de capacidad de vivir, tener salud, educación, convivencia familiar, identidad y dignidad (Superintendencia de Educación, 2018).

Con la promulgación de la CDN no solo se visibilizó y reconoció a nivel internacional la posición de las niñas y los niños dentro de la sociedad, sino que se introdujo una nueva perspectiva, considerándoles no como objetos de asistencia, caridad o cuidado, sino como sujetos de derechos. El niño o niña que nace, forma parte de un sistema familiar y social, que debe conocer, respetar y fomentar el ejercicio de los derechos de manera libre.

Ser niño no es ser “menos adulto”. La niñez no es una etapa de preparación para la vida adulta. La infancia y la adolescencia son formas de ser humana/o y tienen igual valor que cualquier otra etapa de la vida. Tampoco la infancia es conceptualizada como una fase de la vida definida a partir de las ideas de dependencia o subordinación a los padres u otros adultos. La infancia es concebida como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía, personal, social y jurídica (Saracostti et al 2015).

En esta línea, el diseño, implementación y ejecución de las políticas, planes y programas relacionados con la infancia, se orientan dentro del “enfoque de derechos”, en contraposición al “enfoque de necesidad”, basado en la visión del déficit o necesidad de cuidado que primaba con anterioridad a la entrada en vigencia de la CDN, conforme al cual al Estado le cabía sólo un rol de asistencia en materia de infancia (Superintendencia de Educación, 2018).

De esta manera, el enfoque de derechos en la infancia, está basado en las normas internacionales de la CDN y la carta internacional de derechos humanos y –desde el punto de vista operacional– está orientado a la promoción y la

protección de los derechos humanos de niñas y niños. En un enfoque de derechos humanos, los planes, las políticas y los procesos de desarrollo, están anclados en un sistema de derechos y de los correspondientes deberes establecidos por el derecho internacional, promoviendo la participación de las propias personas involucradas en la toma de decisiones.

2.2 La protección de la infancia y el SENAME en Chile

Históricamente, las iniciativas estatales orientadas a abordar la infancia en situación de vulneración revelan en general una política que desde el siglo XVIII se ha caracterizado por delegar el cuidado de los NNA a instituciones privadas y/o religiosas de beneficencia. Desde sus inicios “el Estado desde un rol pasivo, se limita a apoyar a estos grupos a través de subsidios, sin mayor preocupación por la supervisión y fiscalización de estas instituciones” (Villanueva, 2010, p. 12 en Córdova, M., 2011). Básicamente, el trabajo de estas instituciones se dirigió a asistir a niñas y niños abandonados o en riesgo, a quienes se les daba alimentación, asilo y cuidados médicos.

Recién a principios del siglo XX se comienzan a crear instancias que intentan coordinar tanto las diversas propuestas laicas y religiosas, como las nociones que hasta entonces se manejaban en torno a la infancia “desasistida”. A través de la constitución de juntas y congresos en los que se presentan algunas de las problemáticas asociadas a esta infancia, es que se empiezan a desarrollar lineamientos que progresivamente incluyen al sector público, y con ello, al Estado como actor relevante en esta materia (Carmona, 2006).

De esta manera, a partir de estas instancias y de la preocupación social respecto a las niñas y niños pobres, huérfanos o en condición de abandono, en el año 1928 es promulgada la Ley de Protección de Menores, mediante la cual el Estado se hace responsable de dar protección a la infancia que se denominó en “situación irregular” (Rojas, 2010).

Sin embargo, el tratamiento de esta ley no se dirige solo a intervenir aquellas condiciones de “desamparo social”, sino también la situación de NNA infractores de ley. En efecto, la expresión “situación irregular” entiende bajo la condición de <<minoría>> tanto a “los niños abandonados, en situación de peligro y los jóvenes que infringen la ley penal, lo que coloca una misma vía de tratamiento judicial a niños en situación de protección que a aquellos en situación de infracción” (Jiménez, 2001: 36; en Córdova, 2011).

En 1967 y a raíz del aumento de los establecimientos encargados de recibir a los menores en situación irregular, se crea el Consejo Nacional de Menores (CONAME), que se caracteriza por ser un “órgano descentralizado encargado de planificar, supervigilar, coordinar y estimular el funcionamiento y la organización de las entidades y servicios públicos y privados que prestan asistencia y protección a los menores en situación irregular” (Carmona, 2006: 8; en Córdova, 2011).

Sin embargo, debido a las grandes dificultades que se le presentaron a CONAME para realizar su labor y lo deficiente que resultó ser la legislación, en 1979 surge en su reemplazo el Servicio Nacional de Menores (SENAME), organismo dependiente del Ministerio de Justicia hasta la actualidad. Es a través de este nuevo Servicio que el Estado chileno asume como su principal labor en materia de infancia el “auxiliar a los menores de edad integrantes del grupo familiar, especialmente si se encuentran en situaciones que pongan en peligro su desarrollo normal, integral y no puedan ser solucionadas por la persona que tenga la obligación de su tuición” (Ministerio de Justicia, 1979, párr. 2; en Rojas, 2010).

Dependiente del Ministerio de Justicia, de la unidad de Defensa Social junto con Gendarmería, su ubicación institucional hacía clara la lógica de control que imperaba en las acciones dirigidas hacia los menores, particularmente dentro del contexto de la dictadura cívico-militar.

Se consolida así una historia de confusión de la protección y el control, con un órgano administrativo que atiende tanto las infracciones a la ley, como las situaciones de vulneraciones de derechos, a través de un único catálogo de

medidas que imponía la ley de 1967, concentrado en un fuerte dispositivo de diagnóstico psicosocial y en la privación de libertad en centros de menores como medida privilegiada. En un escenario de contracción del gasto social y focalización, todas las transformaciones en esta época potenciaron la privatización y el retroceso en la responsabilidad del Estado en relación a garantizar derechos sociales, lo que impactó de manera particular a la infancia (Soto y Peralta, 2016).

A partir de entonces se profundiza la marginación y la precariedad en la atención de NNA empobrecidos, especialmente aquellos institucionalizados en centros del SENAME, dada la fragilidad e inconsistencia en que se sostienen mediante el modelo privatizador.

En 1990, con la asunción en el poder del primer gobierno de la Concertación y la denominada “transición a la democracia”, se pretende enfocar la mirada hacia la protección integral en materia de políticas de infancia, en línea con los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) ratificada por Chile ese mismo año. Sin embargo, “el componente control/protección siguió dominando, con una fuerte presencia del mundo privado en las intervenciones psicosociales y un Estado incapaz de regular y fiscalizar” (Soto y Peralta, 2016: 17).

Desde esa perspectiva, la ratificación de la CDN trajo consigo una paradoja irresoluble en lo práctico para la institucionalidad SENAME, pues a nivel de marco jurídico y regulatorio de las políticas sobre protección de la niñez, coexisten dos modelos en principio incompatibles, el primero procedente de la Ley Protección de Menores y la Doctrina de la Situación Irregular, sostenidas en la actual constitución, y el segundo, que emerge desde la Protección Integral establecido por la CDN.

La adscripción a la CDN implica para los Estados Parte que toda la legislación, directa o indirectamente relacionada con la infancia, deba orientarse y alinearse con los principios ahí establecidos, involucrando un enfoque de derecho y el fomento a la protección integral de los derechos de NNA.

En particular, el Artículo N° 19 de la CDN establece la obligación para los Estados Partes de adoptar:

“todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo”. (CDN, Observación general n°13, 2011:3)

De esta manera, y como supuesta intención por abordar las distintas aristas que plantea la protección de la infancia en Chile en relación a las nuevas exigencias que introduce la adhesión a la CDN, SENAME se ha visto envuelto en diversos procesos de reforma institucional con el propósito de redefinir y generar principios y lineamientos que re-orienten su labor. En este sentido, se supone que dentro de los enfoques transversales y principios que deben orientar el diseño de intervención está el velar siempre por el interés superior del niño. Según este principio, ninguna de las medidas, acciones o acuerdos que adopten las instituciones públicas o privadas, los padres o alguna instancia administrativa, pueden estar por encima de los derechos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño (Departamento de Protección y Restitución de Derechos 2016).

En términos jurídico-administrativos, de acuerdo a la legislación vigente el SENAME se sostiene en las siguientes características:

“organismo encargado de contribuir a proteger y promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados, así como a la reinserción social de adolescentes infractores de la ley penal. Para tales efectos, debe desarrollar y mantener una oferta de programas destinados a acoger, atender y proteger de forma preferente, por sí mismo o por medio de instituciones externas certificadas, a los infantes cuyos derechos han sido vulnerados, así como supervisar la labor de aquellos organismos públicos o privados que actúan como colaboradores acreditados” (SENAME, 2018:32)

Según el artículo 4° de la Ley N° 20.032, se entiende por colaboradores acreditados a las personas jurídicas sin fines de lucro que, con el objeto de desarrollar las acciones definidas por el SENAME, y mediante su postulación a

proyectos licitados públicamente, sean reconocidas como tales por resolución del Director Nacional. Actualmente, en el caso de los centros directos, estos gastan el 37% del presupuesto institucional, mientras que la red privada hace uso del 63% de este presupuesto.

En el año 2013 se encontraban funcionando 61 centros y proyectos administrados directamente por SENAME (4,4% de la oferta programática) y 1.335 proyectos y/o programas administrados por organismos colaboradores acreditados por este Servicio, lo que equivale al 95,6% de la oferta (SENAME, 2013).

Actualmente, la oferta programática de SENAME se organiza a través de las siguientes áreas de trabajo:

- **Área de adopción:** la adopción es la medida de protección que se aplica en subsidio de la familia de origen, cuando se han agotado todas las posibilidades para que un NNA pueda reintegrarse o permanecer bajo el cuidado personal de sus padres o familia biológica. El SENAME cuenta con prestaciones que tienen como meta ayudar a que un NNA que haya sido legalmente declarado “susceptible de ser adoptado” encuentre una familia estable para que crezca y se desarrolle de modo adecuado en un entorno de protección y afecto.
- **Área de protección de derechos:** corresponde a aquellas prestaciones destinadas a NNA y sus familias que se encuentran en situaciones de riesgo y vulnerabilidad social. En esta área se encuentran los Centros Administración Directa de SENAME (CREAD). Son programas de atención especializada de protección de derechos para niños, niñas y adolescentes gravemente vulnerados (menores de 18 años), que requieren de una internación provisoria por ausencia de familia o porque para su protección necesitan estar alejados de ella.

Según el sujeto de atención, hay una diferencia entre los centros dada por el rango de edad: para atención de lactantes y pre–escolares (niños y niñas menores de seis años de edad), y para la atención de niños y adolescentes mayores de seis años, pero menores de 18 años de edad.

- **Área de justicia juvenil:** su objetivo es hacer efectivo el cumplimiento de sanciones y medidas dictaminadas por los tribunales de justicia con miras a la reinserción social de los y las adolescentes infractores de ley de entre 14 y 18 años.

Cabe señalar que del total de atenciones, alrededor del 80% corresponde al área de protección de derechos; aproximadamente el 15% corresponde a atenciones de justicia juvenil, y solo el 1% al área de adopción (SENAME, 2018).

El Servicio lleva a cabo su gestión de acuerdo a las disposiciones de los diversos tribunales distribuidos a lo largo del país, por lo que los/as niños/as y adolescentes que reciben atención han sido enviados directamente por los Tribunales de Familia, es decir, se encuentran judicializados.

Específicamente, el ingreso a un Hogar es el resultado de la aplicación de las llamadas medidas de protección sentenciadas por el Juez de Familia “de acuerdo a los informes entregados por asesores técnicos que consideran circunstancias individuales, familiares y sociales para cada caso” (Farías, 2002, p.85; en Córdova, 2011).

De acuerdo a lo anterior, el ingreso de un niño a un hogar de protección supone la vulneración grave de sus derechos, vulneración donde los protagonistas han sido los padres o adultos responsables de su cuidado y bienestar. Y en teoría:

“el ingreso de un niño, niña o adolescente a una residencia representa la última alternativa que posee el sistema de protección, para interrumpir la situación de vulneración, otorgar los cuidados y prestaciones acordes a sus necesidades y desarrollar un proceso de intervención que contribuye a la restitución de los derechos vulnerados” (Departamento de Protección y Restitución de Derechos, 2016:3).

Sin embargo, las cifras de internación revelan un progresivo aumento y han sido declaradas como alarmantes incluso por el Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas, organismo que también manifestó su preocupación al caracterizar las residencias de protección de Chile como instituciones aún

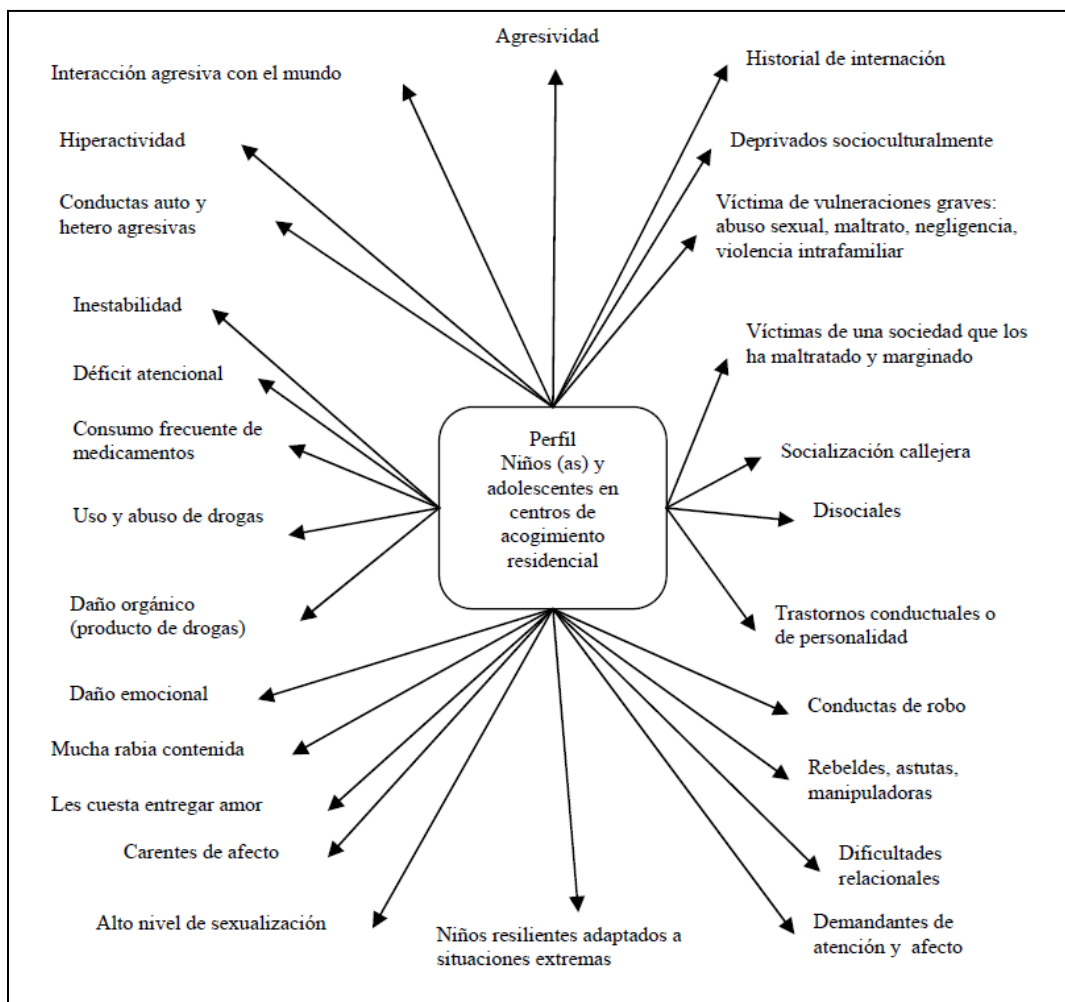
deficientes en su capacidad para proporcionar condiciones que aseguren los derechos del niño y una real vinculación con su familia (Centro Derechos Humanos, 2008 en Córdova, 2011).

De hecho, durante los últimos años, el Servicio Nacional de Menores (SENAME) ha sido objeto de profundos cuestionamientos respecto a su gestión, en particular, a partir del informe elaborado por una comisión especial de la cámara de diputados donde se revelan diversas negligencias, abusos y vulneración de derechos hacia los niños, niñas y adolescentes residentes en hogares dependientes directa o indirectamente del SENAME (CIPERCHILE, 2014)

No obstante, ese documento representa solo uno de los varios informes relativos a la gestión del SENAME, donde se han denunciado deficiencias en la atención de salud; en las prestaciones educacionales; y las precarias condiciones de muchos de estos centros, tales como hacinamiento, higiene deplorable, y escasez de elementos básicos como camas, ropa y alimentos. Peor aún, se denuncian numerosos casos de maltrato físico y psicológico, así como abuso sexual, tanto de parte de otros internos, como de funcionarios (Siles, 2016). A su vez, el mayor impacto mediático y político se produjo a raíz del conocimiento público de la muerte de 243 niños en los centros residenciales entre el 2005 y el 2016.

Por tanto, en este contexto de institucionalización de la infancia, resulta también relevante preguntarnos: **¿quiénes son las niñas y los niños del SENAME?**

De acuerdo a la investigación de Martínez, (2010) el perfil de los casos atendidos se ha tornado más complejo, revelándose múltiples dimensiones de vulneración y maltrato, estableciéndose así una exigencia de atención más especializada en el trabajo socioeducativo con los(as) niños(as) y adolescentes y sus familias (Martínez, 2010).



Fuente: Martínez, V. (2010). Caracterización del perfil de niños, niñas y adolescentes, atendidos por los centros residenciales de SENAME.

Asimismo, de acuerdo al perfil de los niños bajo la protección del SENAME y sus familias, se encuentra un círculo de marginalidad que se reproduce constantemente casi sin excepción. La mayor parte de esas familias se encuentra en situación de pobreza (69%), y aunque este factor, en teoría, no constituye por sí solo un motivo para separar a los NNA de sus familias de origen e ingresarlos a una residencia del SENAME, sí opera como fuente de otras problemáticas y dificultades que, a su vez, inciden de modo más o menos directo en su ingreso a la institución. Entre otras: alto consumo de drogas, alcoholismo, escaso nivel educacional, desempleo, abandono, desintegración familiar, falta de redes de

protección, violencia física y emocional, abuso sexual, antecedentes delictuales y experiencia carcelaria (Siles, 2016).

Ser pobre en Chile es, además de un estigma, un peligro, pues contra la violencia estructural que los priva del derecho a trabajar, alimentarse, abrigarse, educarse o tener un lugar donde vivir, muchos pobres se rebelan, incluidos NNA.

¿Qué sentido tiene entonces la existencia de una institución como el SENAME en este contexto? Resulta claro a estas alturas que una de las funciones sociales que cumple el SENAME es someter a NNA pobres a una lógica carcelaria, que les impida rebelarse contra la violencia de un sistema económico que los obliga a la pobreza (Campaña por una niñez libre de drogas psiquiátricas, 2018).

Sin embargo, a raíz de las nefastas y negligentes condiciones de vida al interior de los recintos, el ingreso al sistema del SENAME tiende a agudizar esta precariedad fundamental, pues en lugar de proteger a los menores, actúa como un mecanismo reproductor de marginalidad.

A esto se suman los bajos recursos destinados al SENAME, que no logran cubrir los costos de cuidar a un menor y vincular de manera efectiva a las familias. Las subvenciones que reciben de las arcas públicas (alrededor de 150 mil pesos mensuales por niño) no alcanzan para costear ni la mitad de las necesidades de los cerca de 15 mil niños que viven en las casi 300 residencias establecidas a lo largo de Chile. Esto redundo en la baja calidad de la infraestructura y, sobre todo, en la baja especialización de los profesionales para atender adecuadamente a niños que, por su situación vulnerable, presentan perfiles de gran complejidad en diversos ámbitos. También se menciona la poca fiscalización del sistema de modo de solucionar las irregularidades que se han presentado, y la falta de políticas orientadas a la reintegración de estos menores a la sociedad. La inserción social de los niños y jóvenes se ve seriamente limitada, ya que al egresar de la institución no cuentan con la protección, la preparación, ni las herramientas para enfrentar los aspectos cotidianos de una vida social de la que fueron marginados (Siles, 2016).

Sin duda, la infancia no ha sido prioridad en Chile. Un examen de nuestra discusión y acción política revela que ella suele estar centrada, principalmente, en asuntos relevantes para las élites y círculos minoritarios afines a ellas. Mientras que en Chile amplios grupos de la población (y en particular miles de niños) no cuentan con acceso a niveles básicos de cuidado, vínculos personales, salud, residencia, educación y justicia, nuestro debate tiende a enfocarse en la maximización de aspiraciones de ciertos grupos con mayor capacidad de presión.

Siendo Chile uno de los países con la peor distribución de recursos, la situación de la infancia no es promisoria: el año 2011, el 71% de los niños vivía en hogares con ingresos inferiores al promedio nacional, y el 17% en condiciones de hacinamiento. La pobreza afecta a un millón de niños y la infancia temprana es la que la sufre en mayor medida (Soto y Peralta, 2016). El resultado, es que los niños y niñas en Chile están sometidos a la violencia de un sistema económico que genera y reproduce pobreza, así como a la violencia del Estado que por acción directa o por omisión sistemática se ha negado históricamente a garantizar derechos sociales y mejorar la calidad de vida de miles de NNA al interior de los centros del SENAME.

Un ejemplo de esto es que, a pesar de la insistencia de organismos internacionales y actores políticos y sociales, aún no se reforma la Ley de Menores vigente desde el año 1967. Esto se traduce en una intervención estatal reactiva, que opera sobre los menores en *situación irregular*, sin existir una consideración integral de la niñez y la adolescencia como un grupo de interés prioritario, que vaya dando forma a una política pública eficiente. Así, a pesar de las distintas iniciativas legislativas, los proyectos orientados a la protección de los NNA y la articulación de las políticas sobre infancia jamás han sido prioridad (Siles, 2016).

Sin duda, el contexto dentro del cual se constituyó el Servicio Nacional de Menores en el año 1979 ha experimentado profundos cambios, tanto en factores

políticos, económicos como culturales. Los lineamientos legales que enmarcaron su competencia e intervención, las concepciones respecto a la infancia, los actores involucrados y la institucionalidad existente en esos años han tenido transformaciones tan profundas que hacen casi obsoleta la mirada y atención institucional del SENAME.

Por otro lado, se supone que uno de los ejes transversales de trabajo dentro de la red SENAME es la dimensión socioeducativa. Al menos en teoría, para este organismo, un tributo central de la acción educativa es el desarrollo del vínculo. De esta forma, el eje central de la intervención pasa por “la relación pedagógica y los objetivos socioeducativos, caracterizada por una presencia cotidiana y significativa del educador en la vida del educando, mediada por la naturaleza y contenido del vínculo comunicativo construido en la relación”. (SENAME, 2007; en Espejo y Maldonado, 2013:106)

En este sentido, y particularmente en el trabajo con menores infractores de ley, se plantea “comprender al educando considerado en sí mismo, y no en relación con las normas o patrones que haya transgredido. Situarlo en una historia singular, única, permitirá retirarlo del rótulo, de la categoría que amenazaba aprisionarlo” (SENAME, 2007; en Espejo y Maldonado, 2013:105)

En síntesis, se trata de cumplir un rol de acompañamiento activo, pero no directivo en el proceso de aprendizaje, construcción de conocimiento y formación de los adolescentes. Lo anterior implica algunas de las siguientes características y acciones:

“actitud constante de animación, apoyo y confianza a los adolescentes, valoración de sus opiniones, potenciar la diversidad de respuestas ante los problemas comunes, estar atento a las situaciones especiales que requieren una atención individual, y sobre todo por incentivar y valorar el aprendizaje a partir de las propias experiencias del NNA” (SENAME, 2007; en Espejo y Maldonado, 2013:110)

Dentro de la propuesta educativa, los y las educadores(as) serían las figuras centrales del trabajo educativo en el centro de acogimiento residencial. Respecto a los (as) educadores(as) de los centros se señala:

“Su formación debe ser de carácter profesional, asociada a estudios en el área de las ciencias humanas. Debe contar con conocimientos en Educación infantil, desarrollo humano, en derechos humanos, en enfoque comunitario, en trabajo socioeducativo en red (con niños(as) y familias), trabajo grupal (dinámicas de grupo, psicología social), comunicación, trabajo en equipo, en planificación estratégica y en el fortalecimiento de competencias parentales.” (SENAME, 2018:45)

Asimismo, dentro de sus funciones se encuentra:

“El (la) educador(a) se encuentra a cargo de la gestión comunitaria al interior de la residencia y es el que potencia el rol educativo de la comunidad. Un educador no puede estar en labores domésticas, tareas que deben ser realizadas por personas del área administrativa. El educador se encarga de la rutina diaria y transforma en una instancia educativa para los niños(as) cada actividad que se lleva a cabo evitando la realización de eventos sin fundamentación educativa”. (SENAME, 2018:46)

Sin embargo, es preciso señalar que más allá de las buenas intenciones y propuestas, la información disponible (cuya escasez revela también la indiferencia respecto a las condiciones de vida de los NNA internos) respecto a la inserción o reinserción escolar revelan magros resultados (Siles, 2016).

En definitiva, el SENAME representa y perpetúa un sistema de necesidades sustantivas y que en vez de cubrirlas al parecer las perpetúa, efectuándose, en gran medida, un proceso de criminalización y patologización de la pobreza, y encubriéndose la violencia estructural de un sistema económico injusto que intrínsecamente genera pobreza. Legitimado por la sistemática omisión del Estado respecto a una real preocupación por la infancia, las precarias y violentas condiciones de vida al interior de los centros del SENAME es una de las principales razones que día a día moviliza a muchos NNA a rebelarse y escapar de la institución, y que encontrarían mejores condiciones de vida afuera que adentro.

2.3 La institucionalización de la infancia y su impacto (inter)subjetivo

Ciertamente la violencia, malos tratos, abusos y vulneración de derechos pueden tener múltiples y diferentes consecuencias para los NNA. Una de las consecuencias más importantes es la dificultad para establecer vínculos no violentos consigo mismos y con los demás (Barudy, 2001).

Se agrega también la dificultad de construir una explicación que otorgue un sentido a lo que les ha pasado o les sucede. En particular esta dificultad se ve incrementada por la paradoja de ser dañados, abandonados o vulnerados por quienes los crían, y se supone deberían cuidarles y protegerles (Barudy, 2001).

Sin embargo, la internación en instituciones genera un impacto adicional a todas las condiciones de vulneración, previas o simultáneas, configurando un escenario que se presenta aún más complejo para cualquier abordaje.

El ingreso a un centro de “protección” se inscribe en la vivencia del NNA como un doble daño o doble vulneración. Por un lado, el niño es separado afectivamente de los que han sido sus figuras significativas y, por otro lado, es víctima del daño producido por situaciones en la que sus derechos han sido vulnerados gravemente y que en definitiva han determinado su institucionalización (Marchant, 2010; en Córdova, 2011).

Ahora bien, no sólo el ingreso plantea la existencia de un daño, sino también la permanencia y la vida en el Hogar inscriben otras formas de violencia. En primer lugar, una residencia instauro una diferencia simbólica particular, que se traduce en la acomodación a normas y en la consideración de formas de organización institucional. Rituales, pautas y normas disciplinantes forman parte de lo que se puede entender como el conjunto de prácticas que definen dinámicas reiteradas y que en su operar dan cuerpo a la institución (Córdova, 2011).

De esta manera, el NNA se vuelve objeto de controles, cuidados y de rutinas establecidas, dinámicas que dan forma y sentido a la vida cotidiana al interior de una institución. Se establecen también espacios de circulación particulares para los NNA, las cuidadoras, el equipo técnico y familiares, introduciendo en el diario vivir una serie de restricciones a las que resulta imprescindible adaptarse.

La literatura y la experiencia con la infancia institucionalizada reconoce que la internación de un niño más que ofrecerle protección lo expone a los defectos, ideologías y perversiones de las dinámicas que instauran los adultos encargados del funcionamiento de la institución (Marchant, 2015).

La potencialidad de convertirse en peligrosos e indeseables, para sí como para la sociedad en su conjunto, transforma a los NNA pobres en objeto de una tecnología y un saber de corrección y normalización (Foucault, 1978; Donzelot, 1977; en Di Iorio, 2010).

Los NNA institucionalizados permanecen en recintos de “residencia (...), donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (Goffman, 1984: 45). Estas formas de encierro o institucionalización, instauran modos de actuar y vincularse diferente a los practicados fuera de la institución.

Foucault caracteriza este tipo de instituciones donde los procedimientos habituales son la distribución, clasificación, codificación, repartición de los cuerpos de quienes allí viven. Entre las características que menciona el autor se encuentra: “mantenerlos en una visibilidad sin lagunas, formar en torno a ellos todo un aparato de observación, de registro y de anotaciones, construir sobre ellos un saber que se acumula y centraliza” (Foucault, 1989: 56).

El proceso de institucionalización produce efectos en la subjetividad de los individuos que transitan por este tipo de organizaciones, tanto en las instituciones

totales tradicionalmente conocidas (las prisiones, los manicomios, etc.) como en los hogares “protegidos” (Garbi, Grasso y Moure, 2003).

Se establece en torno a la infancia institucionalizada un dispositivo de poder que, a través de los discursos, instituciones, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, producen una determinada subjetividad en los niños, niñas y adolescentes institucionalizados.

Sin duda, las disciplinas son formas más o menos sutiles de sometimiento y control. Constituyen un trabajo sobre el cuerpo y los sentidos, una manipulación de los elementos del mismo: gestos y comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo des-integra. Una verdadera anatomía política que define como se puede hacer presa, no simplemente para lograr que se haga lo que se desea, sino para que los cuerpos operen como se quiere, del modo y según la velocidad y eficacia que se requiere (Foucault, 1995; en Vega, 2017).

Sin embargo, no solo las modalidades de gestión interna de los asuntos cotidianos de los centros pueden significar prácticas de violencia institucional. También es posible reconocer la violencia en procesos como (Di Iorio, 2010):

- **Revictimización.** Mediante prácticas de diagnóstico y clasificación es costumbre someter a los NNA a instancias en que se ven obligados a volver a recordar y emocionarse con los hechos de maltrato y/o vulneración que motivaron su institucionalización, no con un sentido “terapéutico”, sino como mera forma de encasillar.
- **Detección tardía de los malos tratos.** También es posible reconocer la violencia de la indiferencia frente a situaciones de vulneración, tanto fuera como dentro de la institución, de quienes se supone deberían cuidarlos.
- **Diagnósticos sucesivos y largos periodos de evaluación.** Muy asociado a la violencia de la revictimización, el someter a NNA a diversos diagnósticos y

prolongados plazos de evaluación y “tratamiento”, implica un impactante desgaste subjetivo.

- **Pasajes sucesivos desde residencias de protección institucional al contexto familiar y viceversa.** Esta dinámica expresa solo una de las tantas dimensiones de cosificación de NNA, en los que se transforman en moneda de cambio o víctimas de comportamientos y decisiones en las que no tuvieron ninguna opinión o participación.

De esta manera, se materializan diversas y permanentes situaciones de tensión y conflicto, las cuales se expresan generalmente en comportamientos de violencia, desatención, rabia, frustración, dificultades de relación, aislamiento, indiferencia, dificultades en el ámbito escolar, fugas, entre otros “problemas de conducta” que dan lugar a la implementación de estrategias correctivas-represivas de la mano de una psiquiatría y psicología al servicio de la patologización de la infancia institucionalizada (Di Iorio, 2010).

En efecto, cualquier expresión o forma de resistencia a las condiciones de abuso o vulneración que viven NNA tanto dentro como fuera de los centros, es interpretada por la institución como síntoma de un trastorno. De hecho, en la actualidad, la mayoría de NNA internos en el SENAME han sido diagnosticados con alguna patología psiquiátrica (trastorno bipolar, depresión, hiperactividad, esquizofrenia, etc.) y, correspondientemente, son sometidos al consumo de las más diversas drogas psiquiátricas (antipsicóticos, antidepresivos, ansiolíticos, etc.) (Campaña por una niñez libre de drogas psiquiátricas, 2018).

Con su palabra silenciada, en oportunidades expresada solo mediante monosílabos casi imperceptibles, los NNA marcados por el encierro dejan a la luz la historia de injusticias y violencia a la que son sometidos, sus vivencias en la calle, las casas empobrecidas, las familias “disfuncionales”, pero también, el maltrato intrínseco de la institución, en que han aprendido la imposibilidad de

manifestarse por la falta de confianza y la indiferencia del trato “objetivo”, uniforme y protocolar (Dillon, 2008).

A su vez, Marchant (2015) enfatiza que una de las vulneraciones más importantes que generalmente sufren los NNA institucionalizados es la pérdida de la memoria, es decir, la pérdida de la historia personal que se vincula también a una historia social y colectiva.

Cuando un niño es obligado a permanecer de manera definitiva o transitoria institucionalizado en un hogar o residencia, la posibilidad de registrar y escribir su propia historia se ve bastante amenazada. El olvido acecha frecuentemente a raíz de cambios de hogares y cuidadores, por la ausencia de visitas de familiares o vínculos significativos, o simplemente por carecer de objetos (ropa, juguetes, fotografías, etc.) que permitan recordar (Marchant, 2015).

El olvido imposibilita la pregunta por el origen, lo que anula o aniquila la propia identidad. En este sentido, hacer memoria no es solo un asunto político, es también un compromiso ético, en especial con quienes han sido vulnerados en su dignidad y derechos.

Quienes han sufrido violencia en la niñez tienen la vocación de la memoria y la necesidad de hablar, de narrar y de recobrar como sujetos en el discurso para otros. Lo que está en juego no es solo la memoria individual traumática, sino también los procesos sociales por los cuales los sujetos conectan su experiencia subjetiva con otros y la convierten en intersubjetiva, y por lo mismo, en apropiable de manera colectiva. En este sentido, recuperar la experiencia hace posible el tránsito desde un episodio subjetivo “aislado”, a la experiencia de un hecho situado histórica y socialmente (Jimeno, 2007).

2.4 Pedagogía de Infancia en contextos de encierro y vulneración de derechos

La educación como proceso de socialización mediada por saberes, acontece siempre situada. Reconocer el contexto dentro del cual se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje resulta primordial para lograr un desempeño adecuado. Y si bien la escuela también representa una institución con características particulares, los antecedentes aportados en los capítulos precedentes hacen razonable considerar a la infancia institucionalizada en contextos de encierro como un ámbito particular de desempeño para las y los profesores.

En esta perspectiva, resulta necesario consignar que una de las problemáticas relacionadas con la educación en contextos de encierro se relaciona en primer lugar con la escasa formación inicial docente y continua para las y los profesores que se desempeñan en dichos contextos (Ramírez y Gaete, 2017). Puesto que “la pedagogía en contextos de encierro parece algo extraño, alejada del marco legal que determina lo que un profesor debe aprender, y, por tanto, se vuelve muy difícil que se destine tiempo y recursos para tales efectos” (Ramírez y Gaete, 2017: 62).

Este contexto resulta especialmente desafiante porque rompe los preceptos tradicionalistas con los que se piensa la educación escolar. Por ejemplo, la noción de tiempo, secuencia y proceso, por la cual suponemos que, durante un año, asistirán a una clase más o menos los mismos alumnos, los que seguirán un progreso secuencial, en clases que tienen la misma duración y con un calendario escolar que sufre exiguas modificaciones de última hora. Nada de lo cual ocurre en las instituciones totales donde la educación está en un segundo o tercer plano, por debajo de las medidas de seguridad, rutinas, medidas decretadas por los tribunales, entre otras. (Ramírez y Gaete, 2017).

Bajo las condiciones en que se desarrolla la cotidianeidad de NNA institucionalizados, cualquier propuesta pedagógica orientada por una educación

como reconocimiento está obligada no sólo a replantearse las finalidades de la educación, sino y por sobre todo, las prácticas educativas tradicionales, que en el caso de Chile, aún están basadas en relaciones jerárquicas entre profesor-alumno, y donde imperan modelos de transmisión de conocimientos (o “educación bancaria” como diría Freire) bajo medidas de disciplina, obediencia y control, donde los y las estudiantes tienen muy poco que decir, y donde el encuentro con el otro no es más que una relación formal-burocrática (Gaete, 2014).

“La diferencia en la formación de profesores en contextos de encierro se debe a que las lógicas instituidas por la escuela, encarnadas en procedimientos, rutinas y marcos de expectativas pierden su sentido en este contexto y las y los docentes se quedan sin los escudos con los que se les ha enseñado a lidiar en la formación, por el contrario desnudos deben enfrentarse a sus propios marcos referenciales, paradigmas, posicionamientos políticos y valóricos, de los que no son siempre conscientes y les exige salir de la comodidad de actuar en base a normativas preestablecidas” (Ramírez, y Gaete, 2017: 43).

La experiencia de educación o talleres en contextos de encierro implica un giro formativo y colaboran a una lectura de la realidad educativa desde otros territorios, permitiendo, a través de compromisos pedagógicos, cuestionar, desnaturalizar y tomar conciencia de las implicancias ético-políticas de las prácticas educativas. A su vez, permiten generar nuevas posibilidades de pensamiento y acción, a partir de la vivencia de una construcción trans-subjetiva, cuyo propósito no es que las y los estudiantes adquieran competencias que posteriormente la repliquen en la escuela, sino que experimenten la posibilidad de construcción de nuevos proyectos de sociedad a partir del encuentro comunitario (Gaete, 2015).

La estandarización intenta atrapar lo diverso, estancar lo que fluye, estabilizar la incertidumbre. Es esta lógica en la que se ha asentado la escuela y en la que se educa en el contexto escolar. El problema se presenta cuando la realidad supera ampliamente cualquier posibilidad de estabilización. A partir de entonces el docente debe emerger como constructor de posibilidades de futuro (Ramírez y Gaete, 2017).

En contextos de infancia institucionalizada, las y los docentes se ven conminados por la urgencia de la realidad a preguntarse por el sentido del saber que pretenden enseñar, más allá de las calificaciones y acreditaciones, y, por tanto, se enfrentan a una de las preguntas más profundas de la pedagogía, a saber, si lo que se ha seleccionado para ser enseñado tiene o no sentido para la vida de los sujetos. Pregunta, que muchas veces es soslayada en la escuela, en vistas de la obligatoriedad del currículo y al sentido prefijado de la educación en relación con el rendimiento, el pasar los cursos, graduarse, proseguir estudios o insertarse en el mundo laboral (Ramírez y Gaete, 2017).

La heterogeneidad en los grupos y la diversidad de origen, unido a las diferencias de género y problemáticas, son características inevitables. Todos viven en contextos de encierro, pero las situaciones diversas que se producen aparecen como rasgos imprevisibles y determinan modificaciones a la hora de implementar lo planeado (Dillon, 2008).

El enfrentamiento con la incertidumbre y la responsabilidad de realizar adecuaciones curriculares pertinentes o la selección de contenidos, metodologías y formas de evaluación que puedan constituirse en un aporte para los NNA institucionalizados constituyen particularidades que se debería tener en cuenta a la hora de pensar e implementar procesos de formación docente en contextos de encierro (Ramírez y Gaete, 2017).

A su vez, se hace patente la necesidad de implementar prácticas que tiendan a la sustitución de relaciones sociales, en lugar de reproducir fórmulas prefabricadas que solo sirven para reforzar conductas autoritarias, asistencialistas y/o paternalistas, impidiendo la creación de un ambiente de confianza propicio para el mutuo aprendizaje.

En este sentido, resulta fundamental no individualizar los problemas, sino reconocerlos como parte de la violencia general del sistema y las instituciones:

“El problema de fondo no está en los individuos, sino en las relaciones traumatógenas propias de un sistema (...) [Por lo tanto, las intervenciones] deben dirigirse también, y muy primordialmente, a la relación, a esos vínculos grupales que constituyen la normal anormalidad” (Martín-Baró, 1990; en Di Iorio, 2010: 65)

De esta manera, el espacio educativo o el taller no debe ser solo para el relevamiento de información, sino que debe fomentar que esa infancia institucionalizada pueda atravesar procesos de deconstrucción-construcción de sus experiencias vividas, propiciando el despliegue de un proceso dialéctico, que parte desde la “exterioridad” colectiva hacia el sentir y vivir subjetivo, generando nuevos posicionamientos frente a una realidad que es posible de transformar.

A continuación se presentan los resultados y conclusiones más relevantes de estudios empíricos realizados en torno a la temática de educación en contextos de infancia institucionalizada, ya sea en Chile o el extranjero.

En la investigación de Espejo y Maldonado (2013) se evidenció que las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por profesores de educación básica y media con jóvenes infractores de ley privados de libertad del Centro de Internación Provisoria de Talca eran las mismas estrategias que son utilizadas en las escuelas y liceos que imparten educación formal en establecimientos de distinta dependencia (escuelas municipalizadas, particular – subvencionadas y particulares pagadas).

Asimismo, encontraron que los educadores de los centros privativos de libertad de SENAME, poseen bajas expectativas con respecto a los logros educacionales de los adolescentes infractores, las que se han ido modificando de acuerdo al tiempo que transcurre desde que inician su labor en el centro. Estas bajas expectativas están relacionadas principalmente con las dificultades de funcionamiento de SENAME, en el sentido de no proporcionar los recursos necesarios para que esta labor se lleve a cabo de forma adecuada. Además, se relacionan con creencias acerca del origen sociocultural de los adolescentes, en donde la mayoría de éstos son percibidos como sujetos carenciados, que no poseen las condiciones

psicosociales mínimas para incorporar los elementos de intervención educativa que se les brinda y sacar provecho de ellos.

Como consecuencia de lo anterior, las prácticas pedagógicas se orientan principalmente a la generación de hábitos de higiene y alimentarios, mantención de la convivencia y ocupación del tiempo libre de los adolescentes, generando un reducido impacto en una real transformación de sus posibilidades. Derivado de lo anterior, las expectativas de reinserción social que poseen los educadores sobre los adolescentes infractores son bajas, no existiendo mayores expectativas acerca de los logros educacionales de los adolescentes, ni de la posibilidad de que éstos logren construir un proyecto de vida distinto al delito. Esto influye directamente en las prácticas pedagógicas que desarrollan, en donde prima la frustración y la desesperanza, asociado a creencias de poca efectividad acerca de sí mismos (Espejo y Maldonado, 2013).

Por su parte, la investigación de Gaete (2015) da cuenta de las experiencias de prácticas profesionales de (en principio) profesores de filosofía de la Universidad de Chile desarrolladas durante el año 2011 y 2012, quienes asumieron el desafío de realizar talleres en el Servicio Nacional de Menores (SENAME) a NNA de 12 a 17 años en vulnerabilidad social o que han cometido delitos menores.

En esta iniciativa se trabajó en base a un modelo de prácticas por contexto, lo que implica que practicantes de distintos niveles, carreras y especialidades de enseñanza media, que realizan la práctica en el mismo contexto educativo, cursan el mismo taller. Las clases, además, no tienen un formato tradicional, sino que se conforma un colectivo que aprende junto, pues es en el colectivo donde se van tomando decisiones: horarios, tipo de talleres, actividades, temáticas a reflexionar, entre muchas otras. Organizativamente, cada practicante antiguo o tutor egresado conforma un colectivo de compañeros pedagógicos con dos o tres practicantes que recién ingresan, actuando como transductor de la experiencia colectiva pasada.

“El colectivo es responsable de la realización de los talleres en SENAME, no obstante, su diseño y la reflexión de la práctica se realiza con el equipo

ampliado en el horario del Taller. Todos los talleres están orientados por ciertos principios epistemológico-políticos, éticos y formativos, entre estos: epistemología del presente potencial (Zemelman, 2006); el otro como legítimo otro (Levinas, 1998), educación como práctica de la libertad (Freire, 1996), didáctica no parametral y de la potenciación de los sujetos (Quintar, 2008), pedagogía por proyectos (Rincón, 2003), ciudadanía cultural (Muñoz y Muñoz, 2008) y los aportes de instituciones y colectivos latinoamericanos en pedagogía en contextos de encierro (Calandria y Passarelli, 2011; Bragio et al, 2011; Espejo y Maldonado. 2013, entre otros)". (Gaete, 2015: 6)

Estas experiencias, han implicado para las y los docentes cuestionar tanto su rol, los contenidos, así como las lógicas clásicas en las que se enseña y entiende la pedagogía escolar, donde "las prácticas en contextos no escolares colaboran a una lectura de la realidad educativa desde otros territorios, que permiten a través de compromiso pedagógico, desnaturalizar y tomar conciencia de las implicancias ético-política de las prácticas educativas" (Gaete, 2015:7)

Asimismo, en la experiencia del trabajo artístico desarrollado en el Museo Provincial de Bellas Artes del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires con jóvenes infractores de ley, se rescata:

"Respondemos a una educación no formal y en algún momento con abordaje informal, combinación de enfoques y soportes. Desarrollamos actividades intencionales, regladas, conscientes y apelamos a la improvisación cuando es necesario, porque en la escena de trabajo evaluamos siempre el aquí y el ahora. Valoramos decisiones de carácter intuitivo y perceptivo a las que recurrimos en muchas oportunidades y, a pesar de la duda y la incertidumbre, realizamos cambios de estrategias metodológicas y de intervención didáctica en el suelo del trabajo" (Dillon, 2008: 6).

Por último, en el estudio realizado por Vega (2017) es posible reconocer las representaciones respecto a la labor docente y la visión que tienen de los NNA en contexto de una escuela primaria que funciona en un Centro de Detención de Menores en Argentina. Los resultados de las entrevistas revelan que los profesores le otorgan dos funciones principales a la educación en ese contexto: una destinada a disciplinar a los alumnos con los criterios preestablecidos por la institución penitenciaria; y la otra dirigida a la contención respondiendo a carencias

y necesidades en los estudiantes, pero presupuestas por las mismas docentes y no por los estudiantes.

Asumen que los estudiantes carecen de afecto y que tienen necesidades que ellas pueden satisfacer, por lo cual se posicionan en un rol de contención. Los discursos demuestran que siempre hay un otro al que hay que tutelar, un otro carente de aquello que se le puede brindar. De este modo se intenta cumplir un sentido reparador de los daños vividos por los jóvenes histórica o actualmente, e intenta atenuar los efectos de la descalificación con prácticas compensatorias que se plantean como necesarias (Brusilovsky y Cabrera, 2006; en Vega, 2017).

El sentido de la educación como disciplinamiento muestra que las docentes persiguen el mismo objetivo que el Centro de Detención de Menores con una función de vigilar, controlar y formar a los alumnos con determinadas conductas preestablecidas. De este modo la educación se une al aparato disciplinario y tiene como función la de corregir, reforzando de esta manera la vulnerabilidad de los NNA en lugar de promover su liberación (Vega, 2017).

2.5 Condiciones, Desafíos y Tensiones de la Formación Inicial Docente

Parece una opinión generalizada y de evidencia indiscutida el que la formación inicial docente constituye uno de los factores más relevantes de la calidad de la educación (Abréu, 2016). Se espera que su impacto en el desempeño profesional docente se evidencie en las dinámicas educativas actuales, caracterizadas por grandes cambios y transformaciones en todos los ámbitos de la sociedad, la ciencia y la cultura.

Parece evidente también que este desafío no es posible sin que la formación inicial esté vinculada a las condiciones que definen el contexto actual. Y asumiendo que no existen prácticas educativas neutras, ya no es suficiente con enseñar sin cuestionar la realidad, y que esa labor se oriente a desarrollar conocimientos, valores y actitudes que posibiliten reconocerse a sí mismo como individuo y como colectividad, es decir, como sujetos capaces de asumir acciones transformadoras en la sociedad, en lugar de seres pasivos e incapaces de actuar como agentes de cambio (Abréu, 2016).

En este escenario, durante las últimas décadas la formación inicial docente ha sido objeto de innumerables críticas, no solo a nivel nacional. Las principales críticas se relacionan con la “organización burocratizada, la disociación entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña, y la escasa vinculación con la práctica escolar concreta” (Marcelo, 2009 en Gaete, 2015).

En el caso de Chile, algunos estudios (MINEDUC, 2005, Pedraja-Rejas, 2012, Gaete, 2015 en Gaete, 2015) han identificado la persistencia de similares problemáticas, a pesar de las reformas implementadas a los programas de pedagogía desde fines de los años noventa, las que consideraron, entre otras dimensiones, la actualización de los programas de estudio, implementación del trayecto de práctica desde los primeros años de la formación, incorporación de

enfoques reflexivos e investigativos en el área de prácticas, además de sistemas de acompañamiento a los estudiantes a través de talleres y/o tutorías (Gaete, 2015).

De acuerdo a lo anterior, el Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente de Mineduc (2005) señala:

“no existe una conceptualización compartida del saber pedagógico como eje articulador del currículo. La fragmentación en la cual se trabaja ha impedido elaborar una definición de cuáles podrían ser los componentes para una base de conocimientos profesionales. Dicho documento también reconoce la importancia de las representaciones del saber pedagógico de los futuros maestros y señala el hecho que estas creencias no son detectadas ni tomadas en consideración durante el proceso de formación inicial, permaneciendo sin mayores modificaciones lo cual significa que orientarán el desempeño del futuro profesor en la sala de clases sin siquiera haber sido explicitados ni analizados.” (Mineduc, 2005; en Labra, P. 2011: 71).

Cabe señalar que en Chile, las carreras de pedagogía de todos los niveles se dictan en universidades, las que otorgan el grado de Licenciado en Educación y el título de profesor. A su vez, las universidades poseen libertad para determinar la estructura curricular, contenidos, sellos y perfiles de egreso, existiendo una gran variedad de programas en universidades públicas y privadas, no obstante la existencia de estándares para la formación inicial docente y un perfil del educador —que recoge los ámbitos e indicadores del marco de la buena enseñanza— que son considerados para la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía.

Un breve recorrido por las diversas políticas que han abordado directa o indirectamente el tema de la formación inicial docente puede entregar luces acerca de los criterios políticos en los que se ha focalizado la discusión.

En 2004, en su informe sobre la educación chilena y las políticas de los noventa, la OCDE diagnosticó que el país no estaba preparando a sus docentes como para enseñar el nuevo currículo y que éste era un problema estratégico a resolver. El núcleo del problema fue definido en términos de una brecha de capacidad, en que

“el currículo de formación de profesores en las universidades no parece estar avanzando al mismo ritmo para proveer una preparación más fuerte en materias específicas o vincular los cursos de pedagogía al nuevo currículo” (OCDE, 2004 en Cox, Meckes, y Bascopé, 2010).

Como respuesta, en junio de 2005 el Ministerio de Educación convocó a una Comisión sobre Formación Inicial de Docentes, para que propusiera las bases de una política nacional sobre el área, proponiendo un conjunto de medidas políticas entre las que destacan: formación especializada disciplinariamente en el segundo ciclo de la educación básica y una posible especialización para el primer ciclo básico, estrechar vínculos y establecer redes entre universidades y escuelas para mejora de las prácticas en el proceso formativo inicial, promover la autoevaluación de las instituciones, un sistema nacional de acreditación obligatoria de carreras de pedagogía, y utilizar los ‘Estándares para la Formación Inicial Docente y el Marco de la Buena Enseñanza’ como referentes para orientar el currículo de formación (Cox, Meckes y Bascopé, 2010).

Una tercera instancia de diagnóstico, deliberación y propuesta sobre la formación inicial de docentes tiene lugar entre junio y diciembre de 2006, en el marco del *Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*, convocado por la Presidenta Bachelet tras las masivas protestas del estudiantado secundario y como forma de canalización y elaboración política de las demandas planteadas por el movimiento estudiantil.

Ese Consejo Asesor Presidencial, a través de propuestas que no logran acuerdo unánime pero sí de la mayoría, propone medidas de mayor exigencia y control que las planteadas hasta entonces: regulaciones sobre la apertura de nuevas carreras, exámenes de habilitación y especialización disciplinaria de la formación de los profesores para el nivel de la educación básica.

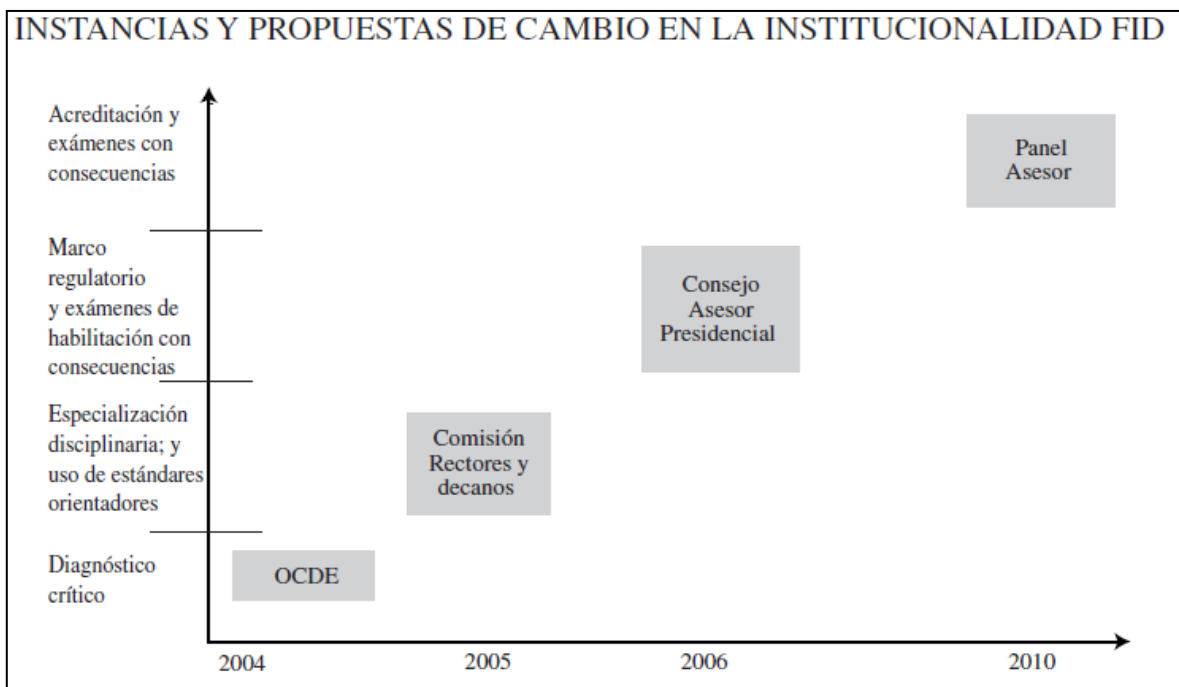
Si bien nada de esto fue parte de la Ley General de Educación, que se elaboró y aprobó durante 2008 y 2009, sí está en el núcleo de la discusión y decisiones gubernamentales sobre la materia en 2010 (Cox, Meckes y Bascopé, 2010).

En mayo del año 2010, el reciente nombrado Ministro de Educación Joaquín Lavín, convocó a un panel de expertos y ex autoridades gubernamentales vinculadas a educación, a los que les encomendó la tarea específica de elaborar un diagnóstico y propuestas sobre una carrera docente, así como sobre la educación municipal.

Las propuestas expuestas en el primer informe del Panel Asesor definen lo que equivale al marco regulatorio para la formación de profesores, especificando instrumentos de carácter nacional y de “altas consecuencias” (Cox, Meckes y Bascopé, 2010):

- Altas consecuencias para los programas de estudios que obtengan menos de cuatro años de acreditación en dos ocasiones consecutivas: la carrera quedaría impedida de impartirse. Obligatoriedad de aprobar un examen de habilitación para poder enseñar en la educación subvencionada por el Estado.
- Las instituciones formadoras deberán hacerse cargo de la nivelación de sus egresados que habiendo reprobado el examen de habilitación aspiren a rendirlo una segunda vez.
- El examen de habilitación deberá estar a cargo de un Consejo que otorgue garantías de imparcialidad y calidad del instrumento a todos los actores relevantes.
- Apoyo y financiamiento para las facultades con cuatro años o más de acreditación para renovar su planta de académicos, consolidar redes de escuelas y liceos, lo cual sería requisito para acreditarse y fomento a los cambios curriculares requeridos para cumplir con los estándares nacionales obligatorios que el Estado hará exigibles a quienes hayan completado su formación en pedagogía.

El siguiente diagrama refleja el Patrón de evolución de ideas y propuestas sobre formación inicial docente:



Fuente: Cox, Meckes y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*.

De acuerdo a los dispositivos y mecanismos propuestos es posible reconocer la persistencia de lógicas punitivas, que mediante estrategias y acciones de disuasión o persuasión buscan presionar para que las instituciones que forman docentes “eleven su calidad” de acuerdo a parámetros mayoritariamente cuantitativos, sin corresponderle al Estado y al Ministerio de Educación un papel activo, más que ente fiscalizador.

Pese a este precario escenario, sí se ha consolidado en las instituciones de formación de docentes un espíritu de transformación, en particular a partir del proceso de politización social que desencadenó la denominada “revolución pingüina”.

Sin duda, este movimiento social ha tenido una gran incidencia en la ampliación del horizonte de lo posible, lo que antes era impensable como demanda se va transformando en una exigencia, se va comprendiendo como un derecho. Este

proceso de pensar en nuevos horizontes de posibilidad es lo que permite que emerja y se vaya consolidando lentamente una propuesta de formación práctica, más allá de las posibilidades que brinda la escuela, dirigida a promover el cambio social, más que la reproducción de las condiciones de vida imperantes.

En este contexto muchos programas de formación pedagógica han intentado incorporar un sello más reflexivo y crítico en sus mallas curriculares. Sin embargo, se han enfrentado a la preeminencia de lo concreto, y especialmente a las diversas barreras institucionales para el ejercicio de una profesión reflexiva y con sentido crítico.

En efecto, es posible constatar la existencia de múltiples limitaciones que tienen los docentes al ejercer su profesión, la que se encuentra fuertemente coartada por: a) un currículo que no solo determina contenidos mínimos obligatorios, sino logros de aprendizaje y tiempos en que desarrollar cada una de las unidades; b) una evaluación estandarizada, que determina indicadores de desempeño de la buena enseñanza, los que son independientes del contexto y los sujetos implicados en el proceso formativo; c) una orientación al rendimiento en pruebas de medición nacional (SIMCE, PSU) e internacional (PISA); d) puestos laborales altamente inestables, en un país donde la educación está arrojada a las leyes del mercado y donde solo un 37% (aproximadamente) corresponde a escuelas públicas; e) una excesiva burocratización, por la cual se exige a los docentes planificar clase a clase y realizar evaluaciones en fechas prefijadas por las unidades técnico pedagógicas, entre otros factores (Gaete, 2015).

De esta manera, las propuestas de formación o bien se constituyen en un oasis de “críticidad”, sin incidencia en el desempeño real, o bien son absorbidos por una perspectiva técnica, en la que predomina un trayecto de práctica basado en estándares y el logro de desempeños consignados en el “marco para la buena enseñanza”.

A esto se añade el hecho de que generalmente las prácticas profesionales de las carreras de pedagogía en Chile, siguen focalizadas en preparar a los futuros

profesores para que se adapten a las lógicas institucionales y a las exigencias de un sistema educativo arrojado a las leyes del mercado. (Gaete, 2015).

“En los actuales escenarios de formación y de concepción de las actividades prácticas caracterizadas por la fragmentación curricular, secuenciación de los contenidos y actividades en semestres y niveles, diferenciación entre cursos teóricos y actividades prácticas, reflexión de acciones individuales, en espacios solo escolares, entre otros, es muy difícil potenciar interacciones donde emerja un nuevo sujeto colectivo, que vaya más allá del desempeño individual o de la producción meramente grupal o interdisciplinaria. Al respecto, una formación docente cuyo énfasis no está en el desarrollo de habilidades, competencias o saberes individuales, sino que apueste por la construcción ético-político de nuevos proyectos de sociedad, a partir de la fuerza (fortaleza, dinamismo, ímpetu, poderío, empuje, energía) de sus actores, necesariamente tiene que romper con las estructuras concretas que la condicionan y que produce cierto tipo de docentes” (Gaete, 2015:9)

Por otro lado, y más allá de las críticas que pueden plantearse a las políticas, propuestas y programas vigentes tendientes a mejorar los procesos de formación inicial de profesoras y profesores, la investigación de Pedraja, Araneda, Rodríguez y Rodríguez (2012) determinó que existe una directa relación entre los procesos de aseguramiento de la calidad y la formación inicial docente. En particular, los resultados del estudio indican que los niveles de calidad de las instituciones repercuten de manera directa sobre los resultados del proceso de formación de docentes, por tanto, se puede establecer que instituciones con mayores niveles de calidad institucional tendría una formación inicial docente de mejor calidad, evidenciándose esto en las evaluaciones que se realizan a sus egresados.

Finalmente, y siguiendo a Abréu (2016), es posible considerar algunos de los más importantes desafíos presentes en la formación docente actual:

- Una formación que parta de los intereses de los sujetos y de las especificidades del contexto.
- La superación de la visión estrictamente disciplinar enfocada en contenidos, considerando la visión inter y trans-disciplinaria mediante proyectos o situaciones problematizadoras que permitan articular al aula, la comunidad, la cultura, lo social, lo económico, lo político y lo emergente en la sociedad.

- Una formación crítica, propositiva y transformadora que promueva el ejercicio para la vida democrática y la construcción de ciudadanos y ciudadanas activos en el ejercicio de sus derechos y deberes.
- Una formación que construya identidades personales que permitan fortalecer la autoestima docente.
- Una formación que construya identidades nacionales, sociales y terrenales.
- Una formación que permita superar la tensión teoría-práctica y la conceptualice en una relación dialéctica, es decir, en la cual una dialoga con la otra y se integren como un todo.
- Una formación que desde la complejidad, asuma la transitoriedad del conocimiento, su desconstrucción y reconstrucción permanente, pues no existen verdades acabadas.
- Una formación que en clave de competencia asuma como ejes la reflexión y la investigación-acción y que permita superar la concepción transmisiva del conocimiento, el aislamiento del trabajo docente y hacer de esta formación un espacio vivencial de problematización de los procesos de aprendizaje, generación de preguntas y propuestas de solución a las situaciones problemas que caracterizan la práctica.
- Una formación que articule la formación inicial con la formación continua durante todo el trayecto profesional docente.
- Una formación que integre los procesos formativos docentes con las TIC, la interculturalidad, la ética y los valores.

2.6 Condiciones, Desafíos y Tensiones en la Formación actual de Educadoras(es) de Infancia

En el año 1864 se fundó el primer centro educativo público para niños “pequeños” en nuestro país. Y si bien ya han pasado más de 150 años, la bibliografía disponible actualmente en Chile revela una importante escasez de estudios sobre el desarrollo de la formación de educadores y educadoras de párvulos.

Para García-Huidobro (2006), este desinterés por investigar la formación de educadoras(es) de párvulos puede deberse a que ha funcionado bien, o a que no ha existido la urgencia social para examinar este ámbito de acción, o la necesidad de emitir un juicio evaluativo sobre el mismo.

Sin embargo, durante los últimos veinte años, se ha desarrollado una creciente atribución de importancia a la educación de la primera infancia. Tanto la política pública como la investigación internacional en este campo, han enfatizado la relevancia que ella tiene en el proceso de aprendizaje humano y en el desarrollo de las naciones (Bellei & Herrera, 2002; Carli, 2006; Dahlberg, Moss & Pence, 2005; Romero, 2009; en Adlerstein, 2012). De esta manera la búsqueda de una educación parvularia de calidad con equidad para todos los niños y niñas, se ha ido instalando también como un eje medular en el contexto social, político y educativo chileno.

Diversas consecuencias tuvieron el periodo de dictadura para el desempeño de la educación parvularia. Diagnósticos parciales y evaluaciones nacionales mostraron que muchos de los que constituían los paradigmas fundantes del nivel, se habían distorsionado. El rol pasivo de los niños en sus aprendizajes y su desarrollo parcial –no integral– habían proliferado. Ciertamente, la participación de la familia en los proyectos educativos y la contextualización a las diferentes zonas, culturas y comunidades estaba ausente (Peralta, 2012).

En este contexto, la vuelta a la democracia significó, como en todos los campos, una gran tarea de “normalización” de la educación parvularia. Junto con el urgente aumento de cobertura, se hacía necesario flexibilizar la oferta educativa con nuevas modalidades de atención que permitieran llegar a sectores que no tenían una propuesta pertinente a sus características y necesidades (Peralta, 2012).

De esta manera se crearon, especialmente desde JUNJI, diversas alternativas para atender a niñas y niños de las zonas rurales (jardines familiares), de las madres temporeras (jardines estacionales), de zonas de alta dispersión poblacional (jardín a distancia), de madres que trabajaban en el hogar (sala cuna en el hogar) y de los pueblos originarios (Programa de Atención a Párvulos de Comunidades Indígenas).

Estas y otras alternativas implicaron el diseño de currículos a través de modalidades no formales, donde se cuidó favorecer criterios de calidad que los hicieran equivalentes a un programa desarrollado a través del sistema formal, para lo cual se agregaron los criterios de pertinencia cultural y de relevancia de los aprendizajes.

Este desarrollo curricular diversificado, flexible, acorde a las características y necesidades de los niños y niñas, de sus familias y comunidades, sustentado en reforzar el rol profesional de las educadoras y su capacidad de crear currículos, impulsó a que los jardines infantiles empezaran a desarrollar proyectos educativos con sellos propios (Peralta, 2012).

Sin embargo, a finales de los noventa, la política educativa nacional aún constataba un diagnóstico deficiente respecto de la educación parvularia. En palabras del MINEDUC, los jardines infantiles y los diversos programas de atención infantil “no estaban consiguiendo resultados netamente mejores que la crianza del medio familiar” (MINEDUC, 1998). Se hizo evidente que la educación parvularia pública presentaba dificultades para aumentar el capital cultural y la movilidad que sugería su mandato social (Adlerstein, 2012).

Este deficiente diagnóstico al nivel impulsó el desarrollo de diversas iniciativas. Por ejemplo, en 1997 se conformó la Comisión Nacional de Educación Parvularia, compuesta por representantes de diferentes sectores área, y cuyo trabajo constituyó el fundamento para la realización de las *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* (BCEP) (MINEDUC, 2002; en Peralta, 2012). Bases curriculares que se volvieron a actualizar y que se ponen en marcha a partir del 2018

La instalación de estas bases comenzó el año 2002, para lo cual se hizo un diseño de capacitación e implementación interinstitucional (MINEDUC, JUNJI, INTEGRA) organizado en diferentes etapas y a través de diversos medios, lo mismo que se intenciona desde este año 2018 con la última actualización de las bases curriculares. En ello, las universidades tuvieron un rol importante en sus primeras fases. Sin embargo, el diseño total de capacitación e implementación de las BCEP no se cumplió, y el MINEDUC comenzó a generar otros instrumentos supuestamente derivados de este macro-currículo, como han sido los Mapas de Progreso del Aprendizaje para el nivel de educación parvularia y los Programas Pedagógicos para el primer y segundo nivel de transición. Estos y otros documentos “de apoyo”, fueron progresivamente estructurando e instrumentalizando las BCEP, alejándose muchas veces de sus características esenciales (Peralta, 2012).

Con las políticas de “fortalecimiento de la profesión docente” durante las últimas décadas, la política pública de la educación parvularia se enfoca a cuestionar y reformar la formación inicial docente, adhiriendo al giro que realizan también los otros niveles educativos.

En este marco proliferan dispositivos que pretenden reclutar, formar y titular (habilitar) educadores de párvulos “eficaces”. En esta línea política se crea la Beca Vocación de Profesor (2011) que se extiende también a estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia; se entregan a las universidades e institutos profesionales los Estándares Orientadores para la Formación Inicial de Educadores de Párvulos

(2012) y dos años antes de eso, ya se había aplicado dos veces a estos profesionales recién titulados, la Prueba Nacional de Certificación de Egresados de Pedagogía, Inicia (2010). Asimismo, se hace obligatoria la acreditación de las carreras que forman a estos profesionales y dicha información se utiliza para categorizar a las unidades educativas, así como para hacerlas elegibles en la asignación de recursos estatales (Adlerstein, 2012).

También dentro de este auge por intervenir la formación inicial de educadores/as de educación parvularia, se desarrollaron los *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia*, los cuales definen un conjunto de disposiciones, conocimientos y habilidades con los que se espera cuenten las egresadas/os de estas carreras, generado a partir del consenso al interior de la propia comunidad nacional de este campo (Ministerio de Educación, 2012 en Pardo, 2012).

La construcción de estos estándares fue encomendada por el Ministerio de Educación –a través del CPEIP– al Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Este proceso fue conducido entre abril de 2010 y octubre de 2011, dentro del marco del Programa Inicia, mediante el cual el Ministerio de Educación pretende mejorar la formación inicial docente a través de tres líneas de acción: (i) la elaboración de estándares; (ii) la definición de un sistema de evaluación para identificar los conocimientos pedagógicos y disciplinarios alcanzados por los egresados de las carreras de pedagogía y, finalmente, (iii) el financiamiento de proyectos de mejoramiento para que las facultades de educación puedan alcanzar estos estándares en sus egresados.

Como resultado de este proceso, se definieron un conjunto de estándares que establecen criterios generales sobre las disposiciones, conocimientos y habilidades esenciales que se espera hayan adquirido las educadoras de párvulos al finalizar su formación inicial. El siguiente cuadro presenta, sinópticamente, los estándares en su versión oficial (Pardo, M2012):

Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia

ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS	ESTÁNDARES DISCIPLINARIOS
Estándar 1: Conoce el desarrollo evolutivo de las niñas y niños y sabe cómo ellos aprenden.	Estándar 1: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la autonomía.
Estándar 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.	Estándar 2: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales del desarrollo y aprendizaje de la identidad.
Estándar 3: Comprende el currículo de Educación Parvularia.	Estándar 3: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la convivencia.
Estándar 4: Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.	Estándar 4: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las artes visuales, musicales y escénicas.
Estándar 5: Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos.	Estándar 5: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje verbal.
Estándar 6: Aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.	Estándar 6: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las matemáticas.
Estándar 7: Orienta su conducta profesional de acuerdo a los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia.	Estándar 7: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las ciencias naturales.
Estándar 8: Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.	Estándar 8: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las ciencias sociales.
Estándar 9: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.	
Estándar 10: Se responsabiliza por el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niña y niño a su cargo.	
Estándar 11: Se interesa en profundizar su conocimiento sobre el campo de la Educación Parvularia.	
Estándar 12: Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad.	
Estándar 13: Mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo.	

Fuente: Pardo, M. (2012). Hacia la definición de los saberes propios de la educación parvularia. Notas sobre la contribución de los Estándares. *Docencia*. Año XVII, N° 48; pp. 90-98.

Si bien la relevancia de la calidad resulta indiscutible en la actual agenda política del nivel educativo, y junto al de equidad, han sido los dos ejes configuradores de la agenda política de la educación parvularia en el siglo XXI, el concepto ha

permanecido socialmente ambiguo. La calidad de la educación parvularia aparece en el discurso político como un concepto significante, movilizador, cargado de fuerza emotiva y valórica, manejándose extensivamente en la sociedad (Adlerstein, 2012). En efecto, el asunto de la calidad se ha convertido en uno de los pilares (discursivos) de la política educativa del nivel parvulario, no obstante, ello no ha tenido relación con su precisión técnica, sino justamente con su carácter difuso.

Sin duda, la educación parvularia es una profesión de alta complejidad. La evidencia científica internacional es contundente al señalar que con el objetivo de poder responder sensible y apropiadamente a las diversas necesidades de aprendizaje de cada niño a su cargo, las educadoras de párvulos requieren contar con un cuerpo complejo de saberes diversos (Bowman, Donovan & Burns, 2000; en Pardo, 2012).

Entre los estudios que han contribuido a poner de relieve la complejidad de la educación parvularia se encuentran aquellos orientados a identificar los atributos que distinguen a las educadoras de párvulos más efectivas, es decir, a aquellas que, desempeñándose en condiciones equivalentes a las de sus pares, obtienen mejores logros de desarrollo y aprendizaje de los niños. Los hallazgos obtenidos en esta línea han mostrado, por ejemplo, que estas educadoras establecen altas metas de aprendizaje para los niños a su cargo, son cálidas y entusiastas, así como capaces de individualizar, retroalimentar y demandar cognitivamente a los niños a su cargo (Pardo, 2012). Complementariamente, otros estudios han señalado que las educadoras de párvulos efectivas proveen interacción verbal receptiva, favorecen el comportamiento prosocial y son sensibles a las señales de los niños a su cargo (Bowman et al., 2000; en Pardo, 2012).

En este sentido, algunos autores han señalado que no es posible observar, ni en la práctica de las educadoras de párvulos ni en los programas de formación, una base de saberes común claramente definida al interior de la educación parvularia, sino, por el contrario, una inabarcable heterogeneidad (Katz, 1988, en Pardo, 2012).

En esta línea, resulta relevante considerar el estudio de García-Huidobro (2006) quien analizó 13 mallas curriculares de diferentes universidades que imparten la carrera de educación parvularia en nuestro país. A partir de los resultados encontrados el investigador destaca:

I) La educación parvularia posee una formación altamente profesionalizante, en que se otorga gran importancia a las materias referidas a la formación pedagógica y a los procesos educativos conducentes al desarrollo y aprendizaje de los niños, en tanto que el acento de muchas materias se pone en la práctica concreta y cotidiana de la profesión mediante cursos como: juego y folclore, salidas culturales y proyectos innovadores en educación parvularia.

II) La práctica docente posee un lugar destacado. En la formación de educadoras(es) de párvulos la vinculación entre la formación profesional teórica y su puesta en práctica estaría presente.

III) Hay pocos ramos que se refieren explícitamente a la formación para trabajar en salas cunas.

IV) Las mallas de educación parvularia son poco flexibles. En solo cuatro de las 13 mallas que componen la muestra hay posibilidades de realizar cursos optativos de formación.

V) Se consignan dos insuficiencias relevantes. La primera se refiere al bajo peso que los aspectos ligados a las ciencias biológicas tienen en las mallas. Por ejemplo, solo tres carreras tienen un ramo de “neurofisiología del desarrollo” y solo una imparte “neurociencia y educación de párvulos”. Si se considera que este es un campo de muy rápido incremento es importante que se introduzcan las categorías de base y el lenguaje que permitirán a las educadoras(es) seguir estos desarrollos. Por otro lado, los ramos ligados al cuidado de la salud también son escasos.

VI) El trabajo con la familia es otro elemento que suele estar disminuido en el desarrollo de la carrera. O no se contempla o, al menos, hay una falta de práctica en el trabajo con los padres y la comunidad en general.

VI) La disciplina central de la formación de educación parvularia es la psicología. Más concretamente, la psicología del desarrollo está en todas las mallas y se imparte en más de un curso a lo largo de la formación. El otro componente de este núcleo es la práctica profesional (tanto al finalizar la formación como durante ella). A su vez, a este núcleo se añade un conjunto de ramos orientados a los contenidos y a los métodos de las materias que se impartirán: la enseñanza del lenguaje (9 mallas y 5 que lo nombran como “lectoescritura”), de la matemática (11 mallas), de las ciencias sociales (8 mallas), comunicación y expresión corporal (10 mallas) o didáctica de la motricidad (7 mallas). A esto se suma una variedad de ramos de formación artística como música (8 mallas), taller de integración artística (7 mallas), educación plástica del párvulo (5 mallas), pedagogía teatral (3 mallas), juego y folclore (3 mallas).

En definitiva, prevalece un tipo de formación profesional más bien tradicional, más centrada en la transmisión de conocimientos que en el logro de competencias, con poca participación de los alumnos en su proceso formativo. Se requiere más profundidad en la formación para que las educadoras y educadores se apropien críticamente de los sustentos teórico-prácticos desde los cuales se pensó la reforma y que se reflejen en una práctica pedagógica reflexiva e innovadora (García-Huidobro, 2006). Asimismo, para el autor, la formación debería dotar a las y los estudiantes con las herramientas mínimas para enfrentar los desafíos de educar en contextos de pobreza y para vincularse con la comunidad a la que pertenecen sus niños y niñas.

De acuerdo a los planteamientos de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) es necesario desarrollar marcos curriculares y estrategias pedagógicas para toda la etapa de la primera infancia, que aseguren la coherencia y continuidad en el desarrollo y aprendizaje de los niños, considerando al mismo tiempo orientaciones específicas según grupos de

edad, contextos socioculturales y características personales de los niños y niñas (Orealc/Unesco, 2010; en Blanco, 2012).

En esta etapa, más que en otras, el currículo debería ser flexible, contemplando de forma equilibrada las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía mundial y local; el desarrollo de las diferentes capacidades y de las múltiples inteligencias, el conocimiento y la vivencia de los Derechos Humanos. El currículo también ha de tener un enfoque de equidad de género y promover una educación intercultural para todos, además del bilingüismo y el conocimiento de la propia cultura para los niños y niñas de pueblos originarios (Blanco, 2012).

Por su parte, Peralta (2012) plantea que los problemas actuales del currículo en educación parvularia, y que llevan a una pérdida de la calidad educativa, podrían categorizarse fundamentalmente en los siguientes puntos: 1) Pérdida de la diversidad de opciones de trabajo, lo que, consecuentemente, produce una homogeneización del trabajo educativo, y 2) sobreescolarización y pérdida de los sentidos esenciales de la educación parvularia, en tanto se estaría operacionalizando la educación orientándola a simplemente a preparar para el desarrollo de los contenidos de la futura etapa escolar.

Finalmente, Reveco (2012), y de acuerdo a la investigación internacional respecto al currículum en educación parvularia, rescata:

- La existencia de una concepción de educación entendida como atención pedagógica especializada (área socio-emocional, cognitiva y psicomotora) y acorde a la edad de los niños, atención nutricional y médico dental (Myers, 1994).
- Que los Programas de Educación Infantil deben estar centrados en el niño y orientados en el comportamiento positivo (Marcon, 1994).
- La existencia de un curriculum centrado en las habilidades, intereses y curiosidades del niño (National association for education of young children, 1992).

- El currículum debe tener énfasis en el desarrollo de los niños; en el concepto de autoestima, la valoración de sí mismo como persona, y crear sentimientos positivos hacia el aprendizaje (Marcon, 1994).
- Estos currículos deben percibir al niño individualmente como una persona especial, con un patrón individual de crecimiento en coherencia con su desarrollo; debe responder a diferencias individuales con respecto de intereses y habilidades; debe prever y aceptar diferentes niveles de habilidades, desarrollo y estilos de aprendizaje que permita que los niños aprendan a su propio ritmo en la adquisición de destrezas importantes, incluyendo aquellas de escritura, lectura, ortografía, matemáticas, ciencias naturales y sociales, artes, música, salud y actividades físicas (Rosa Sensat, 2005).
- Los currículos deben considerar desarrollo y aprendizaje de manera integrada. Acciones pedagógicas, de nutrición y salud deben ser una. La atención pedagógica debe basarse en los intereses y necesidades de los niños, en su relación con otros niños y adultos del programa y de su comunidad local, y en aquello que ofrece su medio ambiente natural y sociocultural (Reveco, 1992).
- Una flexibilidad curricular que permita generar modalidades curriculares que den cuenta de la diversidad de grupos de niños a atender considerando sus culturas, los territorios donde se inserta cada programa, el tipo de necesidades e intereses de los niños y sus familias.

2.7 Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial de la Universidad de Chile y la Práctica Pedagógica

La Universidad de Chile ha estado vinculada al desarrollo de la educación nacional desde su fundación en el año 1842. Desde entonces el Estado le encargó ejercer labores de superintendencia en ese campo, y en 1889 le entregó la tuición del Instituto Pedagógico. A lo largo del siglo XX, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile fue el principal centro formador de docentes en el país y su evolución y desarrollo marcaron la educación chilena y latinoamericana.

A su vez, la educación parvularia en la Universidad de Chile encuentra sus raíces en la Escuela de Educadoras de Párvulos, creada en 1944, bajo la rectoría de Don Juvenal Hernández, con el apoyo de dos destacadas mujeres feministas de la época, Amanda Labarca y la española Matilde Huici (Peralta, 2013).

En este proyecto pionero se enfatiza el enfoque integral de la educación de los niños pequeños, que va más allá de “darles instrumentos de trabajo en la enseñanza del párvulo” (Universidad de Chile, 1945: 2; en Peralta, 2012), lo que se señala como lo tradicional de las Escuelas Normales. Por esta razón, se escoge el nombre de “educadoras” para superar el de preceptoras, maestras o profesoras, que tenían un sello más escolarizado.

El enfoque general de la carrera es fundacional; junto con preparar adecuadamente a las estudiantes para desempeñarse en todos los espacios donde se puede atender niños pequeños –jardines infantiles, escuelas, liceos, hospitales, salas cuna, sanatorios, fundaciones, poblaciones, industrias, salitreras–, se pretende que se conviertan en promotoras del reconocimiento a la infancia y sus derechos. De esta manera sus estudiantes y egresadas, junto con sus profesores, participaban en diversos movimientos educativos y sociales para favorecer iniciativas académicas y legales que beneficiaran el desarrollo del nivel y de la infancia en general (Peralta, 2012).

Durante la dictadura cívico-militar y la imposición de la Ley de Universidades de 1981, la carrera fue cerrada y transferida a la "Academia Superior de Ciencias Pedagógicas", la que en 1986, se convierte en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, (UMCE).

El año 1998, dada la creciente importancia social atribuida a la educación infantil para el mejoramiento de la calidad de la educación, el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, desarrolla un proyecto innovador liderado por la actual profesora emérita Dina Alarcón Quezada en conjunto con Alondra Díaz. Este proyecto estaba dirigido a aportar al problema de la transición y articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica. Como respuesta a ello, se desarrolla una propuesta académica que abarca una formación para trabajar con niños entre 0 y 8 años, propuesta que implicó una innovación pedagógica para el país, siendo la primera carrera con dicho enfoque. Además, se proponen cursos diferentes a lo que hasta el momento se habían ofrecido en la formación.

Para este proyecto, se contó con el apoyo de la Organización de Estados Americanos (OEA) a través de su Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (Proyecto de Formación de Educadores de Infancia y la Innovación Pedagógica), la cual aportó los recursos necesarios para el contacto y traslado de especialistas innovadores en la materia, llevándose a efecto reuniones de estudio y talleres con especialistas de México, Chile y Colombia para académicos del programa, alumnas y directoras de los centros de práctica (Díaz, A. y Alarcón, D. comp., 2007)

En los diversos intercambios, debates, reflexiones y cuestionamientos respecto a los fundamentos, objetivos, desafíos y condiciones que atraviesan la pedagogía en los primeros años de infancia, en el contexto de formación de la carrera es posible reconocer tres visiones principales en que se desarrolló el trabajo investigativo (Díaz y Alarcón, 2007):

I) Visiones sobre la formación de los educadores de infancia: contexto y diagnóstico. En esta dimensión, las y los investigadores se enfocan en analizar los factores del contexto político, social, cultural, tecnológico y económico en que se inserta la labor del educador(a) de infancia y que impactan en su quehacer.

II) Visiones sobre la formación en áreas específicas. En esta dimensión las y los investigadores debaten, argumentan y realizan propuestas acerca de los ejes de formación del proyecto curricular académico.

III) Visiones de los formadores de educadores de Universidades y Centros. En este ámbito, se exponen, analizan y debaten las experiencias, puntos de vista de las y los diversos participantes del proceso, con el fin de poder aprender y aprehender las mejores prácticas dentro de los respectivos contextos.

El año 2001, se da por finalizado este proceso, con una propuesta curricular sustentada por estudios y análisis de contexto.

Malla Curricular “Educación Parvularia y Básica Inicial”

Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial				PLAN DE ESTUDIOS					
1er Semestre	2º Semestre	3er Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre	9º Semestre	10º Semestre
Sociología	Antropología	Pedagogía Social	Historia de Chile	Familia, Escuela y Comunidad	Educación para la Diversidad	Electivo Especialidad	Electivo Especialidad	Práctica Profesional I	Práctica Profesional II
Psicología	Estadística	Desarrollo y Aprendizaje	Currículum II	Evaluación Educativa I	Evaluación Educativa II	Políticas y Programas Para La Infancia	Gestión Educativa y Proyectos de Desarrollo	Seminario de Título I	Seminario de Título II
Filosofía de las Ciencias Sociales	Neurociencias	Elementos de Psicolingüística	Conocimiento del Medio Natural	Construcción de Ambientes de Aprendizaje I	Construcción de Ambientes de Aprendizaje II	Construcción de Ambientes de Aprendizaje III	Taller de Integración del Currículum	Obtención Grado de Licenciado	
Bases Pedagógicas I	Bases Pedagógicas II	Currículum I	Arte, Conocimiento y Expresión Música	Conocimiento del Medio Social	Estudio de Casos II	Conocimiento Matemático I	Conocimiento Matemático II		
Desarrollo Humano	Epistemología	Imaginario Infantil	Metodología de la Investigación II	Arte, Conocimiento y Expresión: Danza	Arte, Conocimiento y Expresión: Literatura	Arte, Conocimiento y Expresión: Plástica	Seminario de Grado		
Práctica Inicial I Registro de Experiencia	Práctica Inicial II Registro de Experiencia	Metodología de la Investigación I	Práctica Inicial IV	Estudios de Casos I	Lenguaje y Comunicación I	Lenguaje y Comunicación II	Seminario de Ética y Profesionalización Docente		
		Práctica Inicial III	Comunicación y Medios	Práctica Inicial V	Práctica Inicial VI	Práctica Inicial VII	Práctica Inicial VIII		

* Los primeros cuatro semestres corresponden al Ciclo Básico, durante el cual los/as estudiantes deben aprobar, además de las asignaturas indicadas en la malla, dos Cursos de Formación General y dos Cursos Deportivos u Artísticos.
 * Para obtener el Grado de Licenciado/ A los/as estudiantes deben haber aprobado todos los cursos indicados en la malla curricular, aprobar el Seminario de Grado y Certificar un dominio Intermedio del idioma inglés (ALTE 2) (aprobando cuatro cursos de Inglés dictados por la Universidad o rindiendo un Examen de Certificación).
 * Las actividades terminales asociadas a la obtención del Título Profesional, consisten en una Práctica Profesional de 720 horas, un Seminario de Título y un Examen de Título.

Fuente: Universidad de Chile, 2011.

Así se crea y se imparte la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial cuyo objetivo principal fue formar educadoras(es) de párvulos con un enfoque en el trabajo de articulación y la transición entre los primeros años de vida y la escuela. La propuesta formativa se orientaba a formar un profesional que trabajara de manera integrada con niños y niñas de 3 meses a 8 años, buscando contribuir a una transición fluida entre la etapa preescolar y los primeros años de la vida escolar (Universidad de Chile, 2011).

Se enfatizan así, en los dos primeros años, diversas lecturas basadas en las ciencias sociales tales como: sociología, psicología, antropología, filosofía de las ciencias sociales, epistemología, a su vez, dichas lecturas se vinculaban, unas veces directa y otras indirectamente, con asignaturas donde se abordaban aspectos esenciales de la pedagogía a nivel teórico tales como: desarrollo

humano, bases pedagógicas, desarrollo y aprendizaje, currículum, imaginario infantil, elementos de psicolingüística, pedagogía social. Sin embargo, el nivel teórico no quedaba desprovisto de vínculo con lo práctico, puesto que desde primer año el plan de estudios contemplaba la realización de prácticas de observación participante, que progresivamente, a medida que avanzaban los semestres, implicaban mayor involucramiento del estudiantado en los distintos contextos y niveles educativos, pudiendo así, evidenciar simultáneamente elementos teóricos y prácticos de la labor educativa en juego, donde en años superiores la práctica intermedia significa planificar algunas intervenciones pedagógicas, y ya en la práctica profesional, un proyecto de intervención pedagógica. Asimismo, las asignaturas de conocimientos específicos: lenguaje, conocimiento matemático, expresión artística, ciencias, historia y electivos, contribuían al ámbito didáctico, desde las que se promovía el ejercicio pedagógico.

Con todo lo anterior, asignaturas como familia, escuela y comunidad, comunicación y medios, educación para la diversidad, evaluación educacional, construcción de ambientes de aprendizajes, programas y políticas para la infancia, gestión educacional y proyectos de desarrollo, ética y profesionalización docente, buscan poner el sello de liderazgo docente en la práctica educativa, profundizando en la importancia de la diversidad de contextos, tipos de aprendizaje, factores que influyen en la incidencia social, cultural y política de los proyectos educativos y el tipo de docencia que se requiere de frente a la complejidad del sistema educativo actual en pos de la construcción de comunidad.

Finalmente, asignaturas como metodología de la investigación, estadística, seminario de grado y seminario de título brindan la mirada investigativa en el quehacer docente, extensivo más allá de lo escolar, dando la posibilidad de abordar lo involucrado en dicho quehacer desde los múltiples factores culturales, sociales, políticos, presentes en el ejercicio del rol pedagógico.

Su perfil distingue aspectos tales como (Universidad de Chile, 2011):

- El/la Educador/a de Párvulos y de Básica Inicial egresado/a de la Universidad de Chile será un/a profesional socialmente comprometido/a y sensible con el desarrollo singular de la persona de cada niño/a, capaz de diagnosticar sus necesidades, fortalezas, intereses y características.
- Poseerá un alto nivel de rigurosidad en su comportamiento personal-profesional, en virtud de un proceso de formación exigente, sustentado en los conocimientos pedagógicos fundantes y actuales, sus técnicas, estilos, nuevas tendencias didácticas y evaluativas, con capacidad de análisis y metodologías investigativas activo/participativas, capacidad de expresión oral y escrita, con una sólida base ética que nace de un compromiso adquirido con la sociedad, la educación pública, su profesión y las/os niñas/os.
- Se visualiza como un profesional que es capaz de tener una conceptualización compleja e históricamente situada de los niños y niñas desde el nacimiento hasta los ocho años, siendo capaz de traducirla en generar instancias de atención integral de acuerdo a su etapa de desarrollo a través de diferentes modalidades, según sean sus requerimientos, velando por articulaciones que favorezcan transiciones adecuadas entre los diversos niveles que van enfrentando los niños en el sistema educativo.
- Se caracterizará como un profesional de la educación con capacidades y conocimientos teóricos y prácticos para desempeñarse con la familia y comunidades en distintos contextos, en una línea de trabajo en conjunto y de fortalecimiento y promoción del accionar de los diferentes agentes e instituciones que tienen incidencia en la educación de los párvulos y escolares.
- Tendrá una gran responsabilidad ciudadana, comenzando por su entorno local y su comunidad; tendrá una especial vocación por la actualización de

sus conocimientos, será crítico y autocrítico, propositivo y creativo, capaz de trabajar en equipo y de motivar a sus pares; con mirada prospectiva y tendrá capacidad para vincularse con otros profesionales en equipos multidisciplinarios y liderarlos. Será capaz de abstraer, analizar y sintetizar críticamente su percepción respecto a la realidad histórica, social, cultural y educativa que le rodea, para generar los cambios necesarios desde los espacios educativos en que se desempeñe.

- Tendrá iniciativa y capacidad de agenciamiento con fines sociales y comunitarios, además de valores, capacidades, habilidades y conocimientos, pertinentes a las necesidades de la comunidad, las que serán potenciadas a través del proceso académico transdisciplinario, incentivando su creatividad y voluntad de trabajo. Así podrá sustentar el diseño de proyectos, propuestas y estrategias de mediación pertinentes para promover el desarrollo humano y apoyar el fortalecimiento de las comunidades educativas en las que participe.
- Desarrollará una amplia matriz de conocimientos adquiridos relativos a la pedagogía vigente, resignificando el sentido del trabajo docente especialmente en la Educación Pública, entendida esta como una educación democrática, pluralista y laica, contribuyendo a su fortalecimiento mediante el incremento del conocimiento de las ciencias de la educación, como su estudio y su ejercicio en la diversidad que presenta el contexto nacional.
- Conocerá aspectos complementarios a su disciplina que fortalezcan su trabajo educativo, tales como, la historia de su sociedad, su estructura política, económica, cultural y otras lenguas (inglés, francés, mapudungun u otros) que fortalezcan su desarrollo personal y profesional.

Asimismo, respecto a las competencias que deberían desarrollar las y los

estudiantes de la carrera se plantea (Universidad de Chile, 2011):

Competencias genéricas:

- Profesional socialmente comprometido/a y sensible, con un alto nivel de rigurosidad en su comportamiento personal-profesional.
- Tendrá una gran responsabilidad ciudadana, comenzando por su entorno local y su comunidad, a través de iniciativa y capacidad de agenciamiento con fines sociales y comunitarios, además de valores, capacidades, habilidades y conocimientos pertinentes a las necesidades de la comunidad y al fortalecimiento de la Educación Pública.
- Respetará y promoverá los derechos esenciales del ser humano y su medio ambiente, será tolerante con los credos e ideologías, con las diversas redes que construyen el tejido social y tendrá una motivación adicional por el trabajo de calidad y con responsabilidad social.
- Será crítico y autocrítico, propositivo y creativo, capaz de trabajar en equipo y de motivar a sus pares; con mirada prospectiva y tendrá capacidad para vincularse con otros profesionales en equipos multidisciplinarios y liderarlos.
- Será capaz de trabajar en equipo y de motivar a sus pares; con mirada prospectiva y tendrá capacidad para vincularse con otros profesionales en equipos multidisciplinarios y liderarlos.

Competencias específicas:

- Conocerá aspectos complementarios a su disciplina que fortalezcan su trabajo educativo, tales como, la historia de su sociedad, su estructura política, económica, cultural y otras lenguas (inglés, francés, mapudungun u otros) que fortalezcan su desarrollo personal y profesional.
- Se compromete y es sensible con el desarrollo singular de la persona de cada niño y niña, y con las necesidades de la niñez, construyendo una conceptualización compleja e históricamente situada de estos actores sociales.

- Se caracterizará como un profesional de la educación con capacidades y conocimientos teóricos y prácticos para desempeñarse con la familia y comunidades en distintos contextos, en una línea de trabajo en conjunto y de fortalecimiento y promoción del accionar de los diferentes agentes e instituciones que tienen incidencia en la educación de los párvulos y escolares.
- Será capaz de abstraer, analizar y sintetizar críticamente su percepción respecto a la realidad histórica, social, cultural y educativa que le rodea, para generar los cambios necesarios desde los espacios educativos en que se desempeñe.
- Será capaz de diagnosticar las necesidades, fortalezas, intereses y características de los niños y las niñas, para confluir en situaciones de aprendizaje que potencien sus capacidades, a partir de una visión actualizada de la pedagogía y del desarrollo curricular para la niñez.
- Desarrollará una amplia matriz de conocimientos adquiridos relativos a la pedagogía vigente, resignificando el sentido del trabajo docente especialmente en la Educación Pública, entendida esta como una educación democrática, pluralista y laica, contribuyendo a su fortalecimiento mediante el incremento del conocimiento de las ciencias de la educación, como su estudio y su ejercicio en la diversidad que presenta el contexto nacional.

Desde el perfil descrito se apuesta a la profesionalización docente en un sentido amplio, donde la ética, la ciudadanía, los derechos humanos, el trabajo colectivo interdisciplinar estarían a la base de los conocimientos dirigidos en pos de la Educación Pública y Primera Infancia, en que el quehacer docente se caracteriza por la autocrítica, la creatividad, lo propositivo y la criticidad de los factores que constriñen y potencian su entorno local y global. Asimismo, la experiencia del entorno y propia de la o el profesional son esenciales en la construcción personal y profesional, conceptualizando la niñez desde los aspectos más sensibles del conocimiento y la realidad en su diversidad de contextos y reflexiones acerca de estos, desde la interiorización y expansión de diferentes materias y contenidos que

favorezcan la transformación en base a acciones colectivas y aprendizajes significativos

Ahora bien, uno de los hitos fundamentales de la formación inicial docente para poner en juego dichas competencias genéricas y específicas, y hacer carne el perfil expuesto desde donde se despliegan los conocimientos adquiridos en el plan de estudios, es la práctica profesional realizada como curso anual final, que contempla la incorporación de lo interiorizado en el transcurso de la carrera y la ejecución de herramientas para el ejercicio del rol pedagógico y educativo.

Dicha práctica se torna una labor decisiva y auto determinante pues es la instancia donde se plasma lo recorrido en la carrera universitaria. Es aquí donde el presente trabajo presenta un cuerpo de ideas acerca de lo más sustancial en relación al proyecto de práctica que se fue construyendo desde la universidad en conjunto con el estudiantado y que toma forma y fondo en cada contexto donde es aplicado entre los años 2013 y 2017. En este sentido la práctica es considerada como:

“eje formativo, es la actividad que permite dialogar con la experiencia y la teoría, transformándose en una oportunidad real para ampliar y fortalecer aprendizajes en los estudiantes... a partir de un enfoque de... colaboración al interior de las carreras como en las relaciones que establezca la universidad con los centros de práctica” (Soto, 2017: 67)

Esta perspectiva, sin embargo, no estuvo exenta de obstáculos para posicionarse como un principio de acción en la formación inicial de la carrera de Educación de Párvulos y Básica inicial. En variedad de experiencias de práctica, durante el transcurso de los años, se visibilizaban vacíos de sentido, falta de conexión entre contenidos facilitados en la universidad y lo que la práctica demandaba, escasa preparación de los profesores guías de los centros y la universidad, por tanto, nulo acompañamiento y orientación respecto a la resolución de problemas quedando el rol docente práctico y reflexivo supeditado a un rol meramente técnico, y contadas excepciones esto lograba ser superado por ciertos estudiantes.

Aquel conjunto de dificultades refleja de algún modo la fragmentación entre teoría y práctica bajo la lógica de la racionalidad técnica. Schön (1983) señala que ese

modelo tiene una base positivista en el sentido de que la práctica es un producto pautado por una doctrina y objetivo independiente de lo que el propio profesional puede generar para resolver problemas de su práctica. Esto anula la posibilidad de desarrollar el carácter indagatorio, necesario para la construcción del conocimiento, bloqueándose así el despliegue del proceso educativo auténtico. Como sugiere Freire, el enfoque que superponga al producto o resultado sobre el proceso está concibiendo que “con la curiosidad domesticada puedo alcanzar la memorización mecánica del perfil de este o de aquel objeto, pero no el aprendizaje real o el conocimiento cabal del objeto” (Freire, 1997:.83).

Si bien, la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial concebía un profesional con fuerte énfasis en la práctica pedagógica reflexiva, declarado en la enunciación tanto de competencias como de contenidos de cada asignatura, el ámbito de la práctica hasta el año 2012 sufrió serios cuestionamientos de parte del estudiantado, por un lado, a raíz de las movilizaciones estudiantiles del año 2011, y por otro, producto de todas las dificultades internas de la carrera, que se hacían más latentes y tomaron mayor fuerza en el marco de las demandas nacionales, en que, específicamente, estudiantes de esta carrera diagnosticaban fallas en la relación dialéctica entre teoría y práctica, pues se presuponía una labor exitosa si el quehacer respondía en función a metas externas sin mayor análisis de la multiplicidad de dimensiones presentes en las prácticas pedagógicas, ni tampoco referente a la incertidumbre que se experimentaba de los procesos escolares inmersos en un modelo mecanicista y lineal.

A partir de dicho contexto, es que el año 2013 se conforma un equipo de profesoras de práctica, que desde el rol de coordinación comienza a proponer espacios formales y no formales, para poder diversificar los centros educacionales, y también, descentralizar el proceso incentivando la realización de prácticas en diferentes regiones. Así es como junto con reestructurar la manera de entender y ampliar el formato de práctica, se construye un nuevo modo de

comprender las prácticas pedagógicas dentro de la formación inicial docente a través del Modelo de Acompañamiento de Práctica a Estudiantes:

“El acompañamiento implica un proceso de tutoría integral, en este sentido releva los saberes y el con-vivir en la formación de los estudiantes. El proceso de acompañamiento es relevado porque permite hacer parte a la tutoría de su propia experiencia de aprendizaje y ésta, rescatar la experiencia de práctica en contexto real con todas sus complejidades; de este modo implica comprender mejor la realidad.” (Soto, 2017: 73).

Se observa así que este modelo se forja desde un nuevo enfoque de la praxis pedagógica que compromete cinco dimensiones clave (Soto, 2017):

1. Relación dialógica de la triada pedagógica constituida por la institución universitaria, institución educativa y estudiante.
2. Acompañamiento en el aula.
3. Aprendizaje colaborativo entre pares.
4. Diversidad de contextos, localidades y tipos de establecimientos para ampliar y potenciar el conocimiento durante la práctica.
5. La búsqueda del conocimiento a partir de lo que se está haciendo resulta un eje articulador de mejoras.

Cada una de estas dimensiones es relevante para realizar un proceso de práctica con sentido, donde el diálogo entre estudiante, guía del centro y guía de la universidad constituyen “la evaluación del proceso de la praxis desarrollada por el/la estudiante, implicando en esta relación la retroalimentación y la autoevaluación” (Soto, 2017: 68), asimismo, la evaluación es entendida como proceso formativo dentro del contexto y la situación real haciéndose parte elementos como la crítica y autocrítica de todos los actores de la acción educativa.

En relación al acompañamiento cabe decir que éste “sostiene... el trabajo del tutor” (Soto, 2017: 68), donde “se potencia la colaboración entre docente y estudiante en contexto pedagógico real” (Ibíd.). Acompañar el trabajo de cada

estudiante implica entonces un proceso de mediación y potenciación en terreno de los aprendizajes durante el desarrollo de la práctica pedagógica, por ello, el rol tutor incita a “resituar lo que el estudiante sabe, y movilizarlo para orientar sus percepciones, facilitando de este modo, sus aprendizajes”. (Ibíd.) Así es como se busca fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la observación, la interacción y la comunicación, a través de apoyo y colaboración constante, ya sea con materiales o reflexiones en torno a las propuestas que van emergiendo. (Soto, 2017).

En ese sentido, la interacción entre estudiantes y con sus tutores permite la participación conjunta, por tanto, el aprendizaje colaborativo “fomenta el desarrollo de metodologías cooperativas y el desarrollo de competencias profesionales; como a su vez... de estrategias de comunicación y de trabajo en equipo”. (Soto, 2017:69). Sucede entonces que se fortalece y amplía el saber docente en múltiples direcciones.

En cuanto a los centros de práctica es importante señalar que la diversidad y la pertinencia cultural son aspectos decisivos en la construcción de conocimiento pues expande la mirada del saber docente en pos de “enriquecer el trabajo formativo... aprender de dichas realidades y colaborar de manera conjunta en mejoras educativas... ampliar redes en contextos diversos... y modalidades curriculares.” (Soto, 2017: 69) Todo esto responde a realizar un trabajo formativo transversal a la sociedad, pudiendo comprender de manera situada la realidad de cada comunidad educativa, ya sea en espacio formal, no formal, urbano, rural, pedagogías alternativas, etc.

En consecuencia, se trata de que a partir de la experiencia se genere y difunda conocimiento de la misma comunidad y en beneficios de esta, produciéndose proyectos de investigación que promuevan iniciativas en formación docente (Soto, 2017: 70).

Por ende, el proceso de práctica pedagógica entendido desde una mirada comprensiva, concibe al practicante como ser reflexivo en un paradigma integrador y abierto donde la práctica “se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o las decepciones” (Perrenoud, 2004:13)

En palabras de Perrenoud se consolida el hecho de que el carácter reflexivo en el quehacer de la práctica:

“no consiste en añadir un contenido nuevo a un programa ya sobrecargado ni una nueva competencia. La dimensión reflexiva está en el centro de todas las competencias profesionales, constituye parte de su funcionamiento y de su desarrollo. Por lo tanto, es inseparable del debate global sobre la formación inicial, la alternancia y la articulación teórica y práctica.” (Perrenoud, 2004: 20).

De esta manera la práctica pedagógica se vuelve una acción con sentido, preguntas sobre la tarea, las adecuaciones del contexto, los medios y el tiempo requerido, por lo tanto, el sentido se crea mediante una actitud crítica, activa y autónoma más por una competencia estrictamente metodológica (Perrenoud, 2004).

Esta mirada da cabida entonces a la posibilidad de que la práctica sea “reconocida como una fortaleza y un aporte clave para apoyar y/o corregir falencias en los procesos de formación inicial en aspectos tales como la evaluación del perfil de egreso.” (Téllez, 2005; en Labra, P. 2011: 74)

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3. La Metodología Cualitativa

El presente estudio surge como investigación cualitativa de las ciencias sociales, definida ésta desde distintas perspectivas. Se habla de describir, comprender, interpretar, etc., y ya no simplemente de explicar o exponer. Se trata de evidencias de datos descriptivos, donde el foco, la observación y el estudio mismo tienen relación con la particularidad de la muestra escogida, más allá de la universalidad del grupo total.

Como señalan Taylor y Bogdan, la investigación cualitativa puede ser considerada como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.” (Taylor S. y Bogdan, R., 1986; en Rodríguez, G., Gil, J. y García, E., 1996: 33).

Cabe tener claridad respecto a que la principal diferencia entre la investigación cuantitativa y cualitativa no se refiere al enfrentar dos tipos de datos, si no que epistemológicamente hablando “el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos; mientras que la investigación cuantitativa... [persigue] el control y la explicación.” (Stake, 1995; en Rodríguez, G., Gil, J. y García, E., 1996: 34)

En efecto, la investigación cualitativa se caracteriza por ser inductiva, es decir, los hechos y los discursos entregan la pauta de los datos para desarrollar conceptos, comprensiones e intelecciones. Quien investiga ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística, es decir, no hay reducción de variables, sino que el contexto y los grupos son considerados como un todo donde todas las perspectivas son valiosas. Asimismo, se trata de comprender a las personas

dentro del marco de referencia de ellas mismas, es decir, se experimenta la realidad tal y como la experimentan los otros, apartando o suspendiendo creencias, perspectivas y predisposiciones de quien investiga. (Taylor y Bogdan, 1986; en Rodríguez, G., Gil, J. y García, E., 1996).

De acuerdo a lo anterior, es posible señalar que:

“[quien investiga interpreta] los sucesos y acontecimientos desde los inicios de la investigación, frente a la posición mantenida [de] estar <<libre de valores>> e interpretar una vez que los datos se han recogido y analizado estadísticamente... en la investigación cualitativa lo que se espera es una <<descripción densa>>, una <<comprensión experiencial>> y <<múltiples realidades>>... el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento.” (Stake, 1995; en Rodríguez, G., Gil, J. y García, E., 1996: 34).

Tal es la implicancia de quien investiga que el objeto de investigación no es un objeto como tal, sino más bien, sujeto social siendo objeto de estudio, con todo lo que eso involucra: sensibilidades, juicios de hecho, de valor, etc. Por ello, en investigación cualitativa hay múltiples enfoques o paradigmas. Dentro del pluralismo paradigmático, una entre varias visiones plantea 4 categorías: predicción (positivismo), comprensión (interpretativo, entre otros), emancipación (crítico, entre otros) y deconstrucción (post-estructural, entre otros). (Lather, 1992; en Rodríguez, G., Gil, J. y García, E., 1996).

3.1 Paradigma

La presente investigación, y de acuerdo a sus objetivos, se sostiene desde el paradigma comprensivo interpretativo. De este modo se realizó un estudio cualitativo para comprender las implicancias de la formación profesional de estudiantes de educación parvularia y básica inicial de la Universidad de Chile en el marco del ejercicio de la práctica profesional docente en contextos de infancia institucionalizada al interior del CREAD Galvarino SENAME de la RM.

Es así como el método cualitativo, bajo el paradigma comprensivo interpretativo, busca entender los fenómenos sociales desde la complejidad de las propias perspectivas de los actores e investigadores(as) implicados, posibilitando un examen detallado del modo en que se experimenta el mundo (Taylor y Bogdan, 1987). Esto refiere, por ende, a lo que Max Weber enuncia como “la comprensión a un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente” (Weber, 1922: 5).

En el paradigma comprensivo interpretativo los(as) investigadores(as) se basan más en la intuición y están sujetos(as) a la interacción, poniendo la atención en sucesos relevantes, en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir desde una perspectiva subjetiva.

En dicho sentido, Weber, notablemente, propugna un modelo interpretativo (comprensivo) capaz de captar esa dimensión subjetiva esencial e insoslayable de los fenómenos sociales. En este punto, cabe mencionar que el fenómeno social a comprender en esta investigación es la relación que hay entre la formación académica y el ejercicio práctico de la profesión docente, desde los propios relatos de las protagonistas de la formación académica y la acción pedagógica, pues son las estudiantes en práctica profesional quienes aportan los matices para comprender las implicancias del fenómeno.

Por consiguiente, cabe destacar, que esta investigación se sitúa en un contexto real: CREAD Galvarino SENAME, donde estudiantes en práctica profesional docente de la Universidad de Chile, sujetos del estudio, relatan y expresan implicancias de la formación profesional docente vinculada a sus prácticas pedagógicas en contexto de infancia institucionalizada, proyecto incentivado desde la coordinación de prácticas de la carrera de Educación Parvulario y Básica Inicial.

Dichas estudiantes (actores sociales) relevan en sus procesos de práctica dentro del centro aludido la experiencia vivenciada, contenidos significativos abordados, así como competencias, herramientas y/o conocimientos desarrollados durante su proceso de formación profesional desde la praxis.

A su vez, estos relatos permiten identificar las condiciones y características particulares presentes en el contexto de infancia institucionalizada al interior del CREAD Galvarino de la RM desde sus propias interpretaciones y sensaciones, todo lo cual, sirve al propósito de quien investiga para comprender e interpretar mediante el análisis de los elementos que estuvieron implicados en la práctica profesional de estas estudiantes, vinculados a la formación académica inicial.

3.2 Tipo de estudio

En primer lugar, es primordial indicar que al ser un tema poco estudiado -de hecho, no existe ningún estudio en Chile referente a esta especificidad del tema, éste es un estudio exploratorio, por lo cual, es preciso relevar y tomar en cuenta el contexto, sin establecer generalidades a priori.

El tipo de estudio que se utilizará será el estudio de casos. De acuerdo a Stake (1999) si bien es posible encontrar casos que posean condiciones parecidas no es posible homologarlos a otras situaciones, entendiéndose que cada caso responde a características particulares. En ese sentido, es un “método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos, y la preparación de un informe o una presentación del caso,” (Stenhouse, 1990; en Rodríguez, G., Gil, J. y García, E., 1996: 92)

El caso a indagar se presenta en una experiencia de práctica educativa de cuatro estudiantes de educación inicial en el contexto de infancia institucionalizada, quienes relatan distintas vivencias e interpretaciones de dicha práctica, develando

implicancias de la formación profesional en el contexto de sus prácticas profesionales de trabajo en un centro de protección a la infancia. Este estudio de caso necesita ser profundizado y comprendido en sí mismo; es evidente su calidad de caso pues no busca acercarse a un tema en particular, sino que pretende generar conocimiento de algo específico (Stake, 1999).

Según Stake (1994) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, siendo el objetivo primordial del estudio de un caso: comprender este caso, y no simplemente describir una muestra, pues la verdadera exigencia “es que posea algún límite físico o social que le confiera identidad” (Rodríguez, G., Gil, J. y García, E., 1996: 92). En definitiva, “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés.” (Ibíd.)

Como señala Stake (1994), la particularidad más característica de este método es el estudio intensivo y profundo de un caso o una situación con cierta intensidad, pues el caso es uno entre muchos, por ende, la concentración en éste deber ser de un modo integrativo y dedicado, ya que es posible, pasar un día o un año analizando el caso, pero si el caso concentra toda la atención en el proceso indagatorio, estará cumpliendo su realización como un sistema acotado por los límites que precisa el objeto de estudio, pero instaurado en el contexto global donde se produce, en que “la potencialidad de un caso nos la ofrece su carácter propio.” (Rodríguez, G., Gil, J. y García, E., 1996: 99).

En este estudio nos enfocaremos en la experiencia de práctica en un contexto de protección de infancia (SENAME) con el propósito de comprender las implicancias de la formación profesional de estudiantes de educación parvularia y básica inicial de la Universidad de Chile en el ejercicio de la práctica profesional docente en contextos de infancia institucionalizada al interior del CREAD Galvarino de la RM.

Tomando lo anteriormente dicho, se puede visualizar que este es un estudio de casos intrínseco, pues el caso viene dado por una experiencia de práctica, en que

se levantaron elementos de la misma para comprender una realidad específica (Stake, 1994).

3.3 Selección de muestra

En este estudio hablamos de una muestra no probabilística, ya que ha sido escogida según el propio objetivo de la investigación y tomando en cuenta la particularidad y el rol que juega cada uno de estos personajes en el presente estudio.

Esta investigación busca la visión de los protagonistas de las experiencias, es decir, estudiantes de la carrera educación parvularia y básica inicial. El caso de esta tesis se enfoca en comprender las implicaciones de la formación profesional de estudiantes de educación parvularia y básica inicial de la Universidad de Chile en el ejercicio de la práctica profesional docente en contextos de infancia institucionalizada al interior del CREAD Galvarino de la RM.

Para ello, la muestra a trabajar en este estudio es no probabilística y se escogen a las 4 participantes de la investigación, de acuerdo con los siguientes criterios de muestra:

1. Grupo de cuatro estudiantes cursando el último año de la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial de la Universidad de Chile.
2. Grupo de cuatro estudiantes en proceso de práctica profesional en el centro CREAD Galvarino SENAME.

En definitiva, el criterio unificado para el desarrollo de este estudio consideró muestra de cuatro estudiantes de la Carrera de EPBI de la Universidad de Chile en proceso de práctica profesional en el centro CREAD Galvarino de SENAME.

3.4 Técnica de recolección de datos

En este estudio se utilizó como técnica la entrevista, debido a que este es un estudio cualitativo, resulta de gran interés recabar relatos y vivencias de las estudiantes en proceso de práctica profesional en un centro SENAME para comprender ciertas visiones en torno al tema su formación y sus prácticas.

En cuanto a la entrevista, se ha seleccionado como instrumento, ya que permite recabar información importante para este estudio. La entrevista, por su propia naturaleza, introduce un elemento nuevo al colocar un intermediario entre el fenómeno y el investigador. En cuanto a esta técnica, cabe tener siempre en cuenta las diferencias entre los sujetos y los intertextos para lograr una comunicación fluida, pues el investigador es agente de interacción, esto es, plantea preguntas para dar curso pleno a la conversación y así permitir la construcción de relatos por parte de la o el entrevistado.

Ahora bien, el tipo de entrevista escogida es la “entrevista en profundidad individual”, debido a que “pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado” (Gaínza, A., 2006; en Canales, M., 2006: 219) permitiendo este tipo de relación comunicativa una apertura y ahondar más en la situación vivida, otorgando mayor información sobre valores, creencias, motivaciones, deseos y esquemas de interpretación de los sujetos de la investigación.

“Por entrevistas cualitativas es profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, , encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas , experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (...) el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (Bogdan y Taylor, 1986; en Canales, 2006: 123)

En consecuencia, en la entrevista en profundidad se considera fundamental una actitud del entrevistador/investigador en que mediante la conversión de la mirada hacia el entrevistado/sujeto de estudio puede desplegarse un diálogo profundo, donde se ponen temas abiertos y no pautas estrictas; en ese sentido, la entrevista en profundidad no se ciñe a una metodología pauteada, sino a una “apertura” de la técnica en función de que “la entrevista asegure las condiciones necesarias para que... las respuestas del sujeto entrevistado sean elaboradas en los propios términos que él decide... estableciéndose ciertos grados de libertad y fluidez...” (Gaínza, 2006; en Canales, 2006: 221).

Cabe mencionar, además, que el tipo de entrevista en profundidad individual de este estudio, se enmarca en la “entrevista enfocada”, la cual está “destinada a abordar la experiencia de un sujeto expuesto a una situación o acontecimientos temporalmente delimitada” (Merton, Fiske y Kendall, 1956; en Canales, 2006: 254). Se puede agregar a esto que las entrevistas realizadas en este estudio tratan del aprendizaje de acontecimientos y actividades ya sucedidas, por tanto, no pueden ser observadas directamente y requieren ser descritas a partir del modo de ver de los informantes (Merton, 1956; en Gaínza, 2006).

La entrevista presenta una serie temática que, mediante las preguntas, fueron flexibles de acuerdo a las circunstancias de cada entrevistada. Los temas de detallan a continuación:

- Experiencia de práctica profesional
- Formación disciplinar
- Formación pedagógica
- Acompañamiento pedagógico
- Ambiente del centro de protección
- Relación con los/as niños/as
- Trabajo de equipo de práctica

3.5 Credibilidad

Para efectos de la credibilidad de esta investigación es importante realizar una triangulación, que permite validar perspectivas diferentes, según Denzin (1970) existen distintos tipos de triangulación, la que desde sus diversas metodologías pueden aportar a la fiabilidad de un estudio, es decir, a la validez científica por parte de este.

El tipo de triangulación utilizada en este estudio fue la triangulación teórica que Denzin (1970) define como el uso de distintas perspectivas teóricas para analizar un mismo grupo de datos. En este sentido, las entrevistas a un grupo de educadoras practicantes nos podrán demostrar y develar, desde sus propias visiones y conocimientos, los vínculos de su formación académica con el ejercicio práctico en un centro de protección de infancia. Este tipo de triangulación va en relación directa con teoría fundamentada y el ejercicio de comparación constante trabajada en los datos.

3.6 Técnica de análisis

El análisis se sustentó en base al enfoque de la teoría fundamentada. Según Strauss y Corbin (2002) esta refiere a una teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. Esta teoría de análisis incluye desde lo metodológico, la comparación constante, a través de ella se codifica y analizan datos desde una manera integrada, plausible y cercana a los datos. Este método combina codificación explícita de datos con el desarrollo de nuevas categorías y sus propiedades.

La codificación se fue presentando según las etapas del análisis que consistió en hacer comparaciones y miradas constantes a los datos y sus procesos de codificación.

Un primer paso fue la lectura de las entrevistas segmentando los datos significativos haciendo una primera selección del material. Se utilizó la codificación abierta estableciendo códigos al conjunto de fragmentos de la entrevista, es decir en cada una de las entrevistas, se extrajo la característica más relevante o representativa del contenido, la que luego se transformó en una unidad o código; luego se pasó a otro nivel de codificación más intensivo, para finalizar con una tercera fase de codificación la selectiva que permitió definir las categorías y las propiedades en ellas implicadas.

Estas propiedades se agruparon en base a su nivel de relación, generándose el proceso de categorización. Por categorías “se denomina a cada uno de los elementos o dimensiones de las variables investigadas y que van a servir para clasificar o agrupar según ellas las diversas unidades informativas.” (López. 2002. Pág. 174). El proceso de análisis fue sistemático y emergente una vez que la información categorial se volvía más clara se regresaba a los datos para realizar una codificación adicional y de comparación constante entre los datos.

Las categorías principales de análisis son: Formación inicial docente, Subjetividades docentes, Práctica como comprensión de la realidad, Contexto en diálogo docente, Docencia en diálogo con la infancia, Contexto Infancia institucionalizada.

3.7 Descripción del trabajo de campo

El trabajo de campo consistió en la realización de entrevista en profundidad individual a cuatro estudiantes en proceso de práctica profesional, enfocada a la experiencia de práctica pedagógica realizada; el día, la hora y el lugar fueron acordados por cada estudiante/entrevistada. Cabe mencionar que la experiencia a relatar en las entrevistas tiene como contexto el proceso de práctica profesional

desarrollada en el CREAD Galvarino del SENAME durante el primer semestre del año 2017, que por calendario académico inició en marzo y finalizó en junio del año pasado.

Las entrevistas fueron realizadas en los días 01, 08 y 22 de agosto del año ya mencionado, en distintos espacios y sin dificultades. La primera de las estudiantes fue entrevistada en su domicilio el 01 de agosto a las 18.00 hrs., en un ambiente cómodo y libre de interrupciones. La segunda estudiante fue entrevistada el día 08 de agosto en su trabajo a las 10.00 hrs., en una sala en el contexto de trabajo, libre de interrupciones y de ambiente grato. Las dos últimas estudiantes fueron entrevistadas el día 22 de agosto en la universidad a las 10.00 hrs. y a las 11.30 hrs., consecutivamente, en una sala igualmente libre de interrupciones y de ambiente ameno. La duración de las entrevistas fluctuó entre la hora y la hora y media.

El registro de las entrevistas fue efectuado mediante grabadora de voz, transcritas posteriormente en un período de 2 semanas por entrevista mes a mes, es decir, la primera entrevista fue transcrita en el mes de septiembre, la segunda en octubre, la tercera en noviembre y la cuarta en diciembre.

En cuanto al consentimiento escrito se consideró innecesaria la obligatoriedad de su uso, ya que el grupo de estudiantes conocía a la investigadora, debido a que participó como estudiante egresada en el proceso de acompañamiento de práctica profesional colaborando en las distintas fases de esta, teniendo un rol de estudiante en calidad de “asistente” de la tutora guía de la universidad, considerada, por ende, una integrante más dentro del equipo de práctica, pues, cabe destacar, que no se conformó desde una jerarquía, sino, desde una mirada de equipo bajo un diálogo horizontal y de aprendizaje cooperativo, rasgos característicos del Modelo de Acompañamiento de Prácticas a Estudiantes que coordinó la guía de la institución universitaria.

Por último, al momento de concertar cada cita para realizar la entrevista se contextualizó a las estudiantes acerca del tema a conversar y en el momento previo al desarrollo de cada entrevista se les recordó el motivo y el tema general de estudio, invitándolas a sentir total confianza y libertad de expresar detalles que no estuviesen directamente contemplados en los temas planteados o en las preguntas.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS

Para desarrollar el análisis de los datos otorgados por las entrevistas de esta investigación fue indispensable, mediante la lectura y la relectura reflexiva en sintonía con los aspectos teóricos, realizar una selección abierta de ideas o códigos que se repetían y destacaban en las cuatro entrevistadas, luego, a través de una comparación constante e integrada de dichas ideas se fueron conformando unidades de información, las cuales se configuraron como categorías de análisis para aproximarse a una comprensión acerca de cómo se vincula la formación inicial docente de estas estudiantes con la práctica profesional realizada en el contexto de protección de infancia.

A continuación, se presentan las categorías junto a una breve descripción:

Categorías	Descripción
Formación inicial docente	Contiene aspectos que favorecieron y limitaron la formación.
Subjetividades docentes	Dice relación con aspectos en la construcción del imaginario del rol docente.
Práctica como comprensión de la realidad	Refiere a la práctica profesional como preparación para el desarrollo del quehacer docente inmerso en el contexto real.
Docencia en diálogo con la infancia	Define la relación del rol docente con la infancia del centro de protección.
Contexto en diálogo docente	Describe la vinculación del rol docente en el contexto de la práctica profesional reflexionando en diálogo con la comunidad del centro de protección.
Contexto Infancia institucionalizada	Detalla aspectos significativos acerca de cómo es habitada la infancia en una institución de protección.

4. Categorías

4.1 Formación inicial docente

“... una de las problemáticas relacionadas con la educación en contextos de encierro se relaciona en primer lugar con la escasa formación inicial docente y continua para las y los profesores que se desempeñan en dichos contextos.” Ramírez y Gaete, 2017.

De acuerdo a lo observado, se puede evidenciar que la formación inicial docente entrega algunas bases y conocimientos para enfrentar diversos contextos pedagógicos o contextos de infancia, que se pueden ver como atributos de la formación, sin embargo, se pone en cuestión si esto va acompañado del carácter integral que requiere abordar contextos diferentes a lo común y estrictamente formal. Se releva que el poder abordar contextos diferentes acontece, a su vez, bajo la posibilidad de atender la distinción de cada niño/a, pues se reconoce que existen diversos intereses y necesidades en los(as) niños(as), también, otros modos de diálogo, de entendimiento, de comprensión. Se enfatiza claramente en palabras de una estudiante:

“... no te prepara la carrera, pero eso igual te lo da la práctica, entonces la carrera igual está dando la posibilidad de que tú lo desarrolles en la misma práctica...” (Entrevista N°2)

Cabe señalar, que en este escenario es complejo posicionar una formación cabal para contextos distintos, pues, según como menciona una de las practicantes parte del estudio:

“... no existe una formación para la práctica en otro tipo de educación, porque claro está esta educación bancaria, esta escuela formal que desde la academia uno critica: somos freireanos y la educación... pero en la práctica no hay ninguna formación para llevarla a cabo. Hay formación para esto otro, pero no para una educación más humana.” (Entrevista N°4)

En ese sentido, lo que se intenta hacer es posicionar a la práctica como motor formativo, como elemento distintivo de formación para la acción educativa en la realidad de los contextos diversos, donde se expresa la siguiente cuestión:

“... ¿desde lo teórico te pueden aportar estos contextos diversos?”
(Entrevista N°2)

Es aquí donde se devela una convicción clara respecto de la realización y el acompañamiento que se requiere para la formación inicial docente a partir del primer año en estos contextos no formales, donde se aborde la formación en educación emocional de un modo más acentuado, puesto que el acompañar no solo significa estar con alguien, sino, afrontar con ese alguien las vicisitudes del contexto personal y social. En palabras de una de las practicantes se revela un punto clave para la formación para todo tipo de contexto:

“... yo creo que lo que le falta a la formación es darte las herramientas más académicas para poder desenvolverse mejor en ciertas situaciones, de cómo tratar niños con cierto tipo de problema emocional, cómo fortalecerlo, hacerlos más fuertes. Falta más formación emocional.” (Entrevista N°4)

En cuanto a aspectos de formación profesional, ésta es valorada, pero al mismo tiempo, se observa un vacío en cuanto a la guía durante los primeros años, pues se relevan características fundamentales que debiese otorgar la formación académica en la práctica, definidas como:

“...un educador con conciencia social (...) reflexivo y dialogante...”
(Entrevista N°1)

Éstas tienen relación con un educador con conciencia social, que debe tener con quien compartir sus reflexiones en una intención retroalimentaria, más que solo cavilaciones, pues reconocerse a sí mismo como parte de una colectividad significa enseñar siendo capaces de cuestionar la realidad para desarrollar valores

y actitudes, construir conocimiento desde la propia subjetividad del docente, en relación a esto se menciona:

“... sentía que no estaba preparada por un tema de que yo no sabía a lo que iba, pero considero que uno de los puntos clave de nuestro quehacer fue la reflexión y creo que eso en la formación docente es primordial, un educador reflexivo de su quehacer y eso nos ayudó a que nosotras, constantemente, como grupo reflexionáramos sobre lo que estábamos realizando individualmente y generar mejora...” (Entrevista 1).

A partir de estos énfasis develados por las entrevistadas surgen desafíos de la formación disciplinar y su correlato con la Universidad de Chile, en tanto universidad pública y comprometida con la educación del país. La formación disciplinar implicaría un mayor énfasis que vaya dialogando con el ejercicio práctico, y de este modo, enriquecer el mismo.

De acuerdo a las necesidades provocadas por el contexto, se pueden observar vacíos de la formación, pues se manifiesta la falta de una didáctica necesaria que ayudara a configurar el “cómo” enseñar, aún más que el “qué” y el “por qué” que al parecer de las estudiantes fueron bien cubiertos. En cuanto a la experiencia formativa se puede visualizar lo que la estudiante afirma considerando que:

“... estaba descontextualizada... no le encontraba sentido a lo que estábamos aprendiendo, sentía: ya y cómo vamos a usar esto con los niños, cómo le enseño yo a los niños; el cómo para mí fue vital y creo que eso es uno de las deficiencias que tiene nuestra formación, el cómo, y esto a modo general. Creo que nos faltó mucha didáctica.” (E1).

A partir de este relato es posible visualizar que dentro de la formación docente y en este contexto se requiere formación en áreas disciplinares vinculadas a la creatividad, a la expresión, ya sea formación teatral, artística y cultural; que si bien, se puede decir estuvo presente en la carrera, éstas se hacían insuficientes. Este énfasis devela que las estudiantes buscan desplegar sus propias

creatividades para así poder convocar desde este ámbito a niños, niñas y adultos(as).

Frente a lo anterior la estudiante menciona:

“Creo que en las áreas disciplinares hay un déficit, porque siento en el tema de los conocimientos pedagógicos hubo buena preparación, y siento que en esos conocimientos pedagógicos, aportó mucho la práctica, pero en conocimientos disciplinares siento que me faltó mucho en la formación.”

(Entrevista N°1)

Es posible distinguir la formación práctica de la formación disciplinar como elementos que se encuentran en alguna medida dissociadas, pero que debiesen aparecer implicadas en una relación fluida y consistente, donde la práctica aporta al área disciplinar y viceversa.

En consideración, cabe destacar que el ejercicio práctico tuvo su relevancia en tanto permitió crear y desplegar las potencialidades de las estudiantes en su fase final de formación, debido a que el contexto brindó un espacio de cierta libertad para desarrollar la práctica pedagógica.

Resulta interesante señalar que las estudiantes relevan de su formación un énfasis transformador en el modo de hacer pedagogía, haciendo crítica a los procesos tradicionalistas, al respecto:

“También en mi formación y en mi identidad como docente siento que nosotros tenemos una diferencia que yo he podido evidenciar en todas nuestras prácticas, que nosotros rompemos con ese esquema de educación tradicionalista, donde relevamos el juego, donde el niño tiene un rol protagónico, donde el niño no tiene por qué estar sentado mirando hacia adelante, creo que todo eso lo fuimos aprendiendo dentro de nuestra formación y dentro de nuestras propias experiencias, pero que tiene mucha influencia la formación que tuvimos en nuestras concepciones de niño y en nuestra formación de identidad como docente.” (Entrevista N°1)

“... siento que la carrera te entrega visiones de pedagogía que son las que existen y te tienen que preparar para que tú salgas a esto de llamar “responder” y seas también proactivo, y siento igual que vi en la carrera esto otro... esto de querer cambiar, de irrumpir en lo que está normado, entonces siento que nos entregaron estas dos alternativas... o no dos alternativas, nos entregaron la alternativa de decir: hay algo a qué responder, pero tú eres portador de cambio, y eso lo entendí en la carrera.”

(Entrevista N°2)

En efecto, la formación consolida la importancia de la experiencia sostenida en elementos conceptuales ampliando el conocimiento y enriqueciendo la formación práctica, y en ella planteándose preguntas y haciendo crítica a procesos y ejercicios docentes. En palabras de otra estudiante:

“En la universidad tienen un foco de formación súper crítico de los contextos en que uno se sitúa, como docente, de replantearse cosas, de generar una opinión y reflexión a partir de lo que uno está haciendo, una reflexión-acción, eso yo creo que uno lo pone en práctica aquí en el SENAME porque uno tiene que hacer eso constantemente de volver a mirar tus prácticas, de cuestionarlas, de ver este sistema que es injusto, de ser crítico del contexto en que uno trabaja. Eso yo creo que tiene mucho que ver con la formación académica que nos nosotros recibimos en la universidad.” (Entrevista N°4)

En cuanto a las fortalezas y limitaciones de la formación, es pertinente mencionar que hubo debilidades en no tratar algunos temas actuales soslayados (la violencia, el trato correcto hacia la mujer, la exclusión escolar, etc.), esto se puede fortalecer, pero se vieron teóricamente en la Universidad.

En definitiva, se presencia una paradoja en tanto que la formación de los educadores de infancia oficialmente no se considera aspectos formativos para actuar en contextos no formales, pues se trató de lugares que fueron surgiendo después de los primeros años de formación. En ese sentido, hubo falta de compromiso de parte de la Universidad, pero también, pese a esto, se permitió la

posibilidad de trabajar en estos contextos, aun cuando fue de manera más íntima por tratarse de un equipo colaborativo de pocas personas, no obstante, por ello, algo menor, sino más bien, un hito del trabajo realizado en el departamento de educación desde la carrera producto de la gestión coordinadora de prácticas.

4.2 Subjetividades docentes

“... [Las(os)] docentes... desnudos deben enfrentarse a sus propios marcos referenciales, paradigmas, posicionamientos políticos y valóricos, de los que no son siempre conscientes y les exige salir de la comodidad de actuar en base a normativas preestablecidas.”

Ramírez y Gaete, 2017

Durante el desarrollo de la experiencia docente surgen diversos elementos que implican la acción y la construcción de la subjetividad, una de ellas es la incertidumbre, debido al desconocimiento de este contexto no formal en específico y al enfrentarlo a partir del imaginario social que en torno a éste circulaba; esto significó un gran momento de inseguridad, pues lo que se apreciaba en la realidad de estos contextos distaba mucho de las experiencias anteriores, acrecentada por la falsa idea que los medios de comunicación buscan generar acerca de estos espacios.

“... hacer una práctica en SENAME... igual como que uno se genera ciertos prejuicios y bueno no.... al llegar allá... de partida a mí me gustó cuando yo llegué... no era como lo que yo me imaginaba... después cuando empecé a hacer la práctica [se] empieza a ver más cosas.” (Entrevista N°4)

Dicha incertidumbre invita a las practicantes a responder desde lo curricular con adecuaciones pertinentes que implique una selección de contenidos y metodologías y evaluaciones que representen un aporte para niños y niñas.

Este contexto respondía a las exigencias implícitas del SENAME de desestructurar a las educadoras, lo cual, si bien es incómodo en un principio, es calificado como

algo transformador. Esta desestructuración comienza a surgir al momento de involucrarse en la práctica misma, dado que ágilmente había que aplicar nuevas estrategias con niños y niñas que actuaban de un modo distinto frente a la escolarización y los procesos de aprendizaje, pues su escuela era también su casa. Así se expresa en una de las entrevistas:

“...siento que el contexto no formal del SENAME me pedía a mí en lo personal desestructurarme... yo había estado acostumbrada a prácticas... muy de educación formal; y me hacía desestructurarme para adecuarme al espacio en el que estábamos entrando, y eso, a mí en lo personal, me generaba un quiebre, porque era algo que yo no estaba acostumbrada a realizar, pero que también era necesario...” (Entrevista N°2)

También, otro punto en tensión, es que se devela una falta de comunicación en el trabajo interno del centro de protección, lo cual lleva a las practicantes a poner en cuestión que una sociedad atomizada reproduce el ambiente para la individualidad y el desinterés, esto es observado por las estudiantes entrevistadas, un ambiente donde solo importa trabajar con intereses y necesidades inmediatas, más que con las posibilidades del futuro. A esto se suma la desconfianza de involucrarse con otros que solo deberían ser desconocidos en un principio (pues se supone que se está trabajando por un objetivo común) pero que finalmente terminan siendo desconocidos para siempre.

Otro elemento que emerge es la desmotivación, traspasando la convicción que uno puede tener sobre uno mismo, en relación al del mundo adulto, porque más que lo complejo en el trabajo con los(as) niños(as) considerados(as) como “desobedientes”, “mal portados”, se destaca la importancia de tener un equipo que respalde desde el cual poder subvertir aquella desmotivación. En ese sentido la práctica coordinada desde el trabajo de la universidad resulta clave para desarrollar una actitud motivante, donde la profesora guía participaba a la par además de coordinar y realizar taller.

No obstante, la desmotivación no surge solamente debido a situaciones complejas de un contexto, también puede ser una actitud aprendida promovida por miradas simplistas respecto al proceso educativo. Si la desmotivación no es abordada adecuadamente puede dañar la subjetividad, y en el rol docente más aún, pues uno de los alicientes del trabajo es establecer relaciones interpersonales para “despertar” la curiosidad, el interés y potenciar la apertura de posibilidades en la construcción del sujeto docente.

Ahora bien, es relevante notar que a lo largo de la formación existe un desencantamiento provocado en el proceso de formación, a decir de una de las entrevistadas:

“Yo entré porque quería ser profe, pero durante el proceso me iba dando cuenta que me decían que no era para ser profe yo, que por qué no pensaba otra carrera... mi motivación con que entré: ya, quiero ser profe, tengo una convicción, un camino a seguir, o sea tengo la visión de lo que quiero ser, una misión. Pero eso se iba coartando cuando yo estaba en la carrera, porque en las mismas prácticas que uno dice: bueno, aquí se va a ver si realmente tengo dedos pal’ piano. Las mismas prácticas me decían: oye, tú estudia otra cosa, se ve que esto no es lo tuyo. Entonces yo me fui desmotivando... pero así fui avanzando en esta carrera y con esta desmotivación igual terminé hasta llegar a esta última práctica...”
(Entrevista N°2)

Según lo expresado, claramente se presenta una motivación inicial, que no basta para desarrollar un proceso formativo, pues se requiere el despliegue de un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes, disciplina auto determinada, estrategias, etc. Sin embargo, en este contexto de alta complejidad como es el trabajo con infancia institucionalizada, es sustancial generar procesos donde la motivación sea un motor del aprendizaje, es en este punto que las practicantes muestran una inclinación muy marcada hacia la obligatoriedad de echar a andar dicho motor:

“... nuestra función principal era motivar el aprendizaje, y... los adultos que se relacionan con los niños, poco motivan el aprendizaje... se está coartando el derecho que tiene un niño, como persona y sujeto, por el aprender, y por esta motivación por aprender.” (E3)

Por otro lado, es evidente que el contexto formativo de la carrera y la realidad del centro de protección no estaban contribuyendo como se esperaba a que se acrecentara esa convicción primordial para convertirla en acciones que le dieran sentido a las prácticas en el transcurso de la formación. Es posible que al ofrecer más diversidad de contextos para la acción pedagógica, y mayor vínculo entre la práctica y la teoría, se encuentra un lugar propio donde construir el rol docente, referente a esto, es interesante observar el siguiente relato relacionado a la práctica profesional en contexto de protección de infancia:

“... era la que más me agradaba, la que más... como si yo la estuviera esperando desde un principio, y ahí le puse todo, todo de mí, me encantó ser bien evaluada, me encantó que me dijeran: oye, tú si eres para esto. Eso necesitaba. Si ya estoy ahí dentro de la carrera, a punto de titularme, licenciarme, y que todo el mundo donde yo participo me diga: oye, tú dedícate a otra cosa. A nadie le motiva, a mí no me motivaba terminar la carrera hasta que se propuso este centro de práctica y tomé con gusto el desafío. Siento que el contexto que no es tradicional me hace sacar de mí lo mejor, mi vocación, es como si todo para lo que me prepararon yo estuviera dispuesta a utilizarlo, pero no así me pasaba en los contextos formales, que quizá no era que el contexto formal no me adecúe, o sea no me acomode, pero no me gustaban las opiniones que recibía en esos lugares.” (Entrevista N°2)

El enlace entre este relato y el inmediatamente anterior, se condicen al vincular la motivación vocacional con la función de motivar los aprendizajes desde el rol docente, en que uno no es sin lo otro, pues implica una relación de reciprocidad, que es fundamental en las relaciones interpersonales, sobre todo cuando se trata la educación.

Por otro lado, la reflexividad dialógica son elementos transversales que ponen en común todas las entrevistadas, constituyentes de la subjetividad docente, aun cuando, con distintos énfasis, esto interfiere con el criterio objetivo que considera dichos elementos como focos centrales de la formación.

“... la reflexión y el diálogo, creo son parte fundamental que tenemos como docente, en relación a cómo yo me configuro, mi propia identidad, considero que la reflexión es de vital importancia en educación y en nosotras como educadoras.” (Entrevista N°1)

Ahora bien, dicha reflexividad adquiere sentido en la escucha para desarrollar el diálogo, para poder desarmar aquella subjetividad que, desde la academia, a veces, tiende a establecerse, donde las ideas preconcebidas son desmontadas, pero solo a nivel de idea, generándose una mera asimilación de conceptos. En contraposición a eso, la formación académica también detecta este tipo de transmisión y busca las formas de generar conocimiento más auténtico.

“... en relación a mi formación académica universitaria, este espacio permitió mucho el tema de la creatividad, del juego, de poner en práctica, tal vez, algunos tópicos que uno defendía, pero de manera teórica; y aquí, en este contexto se dio ese espacio de manera innata, se generó este espacio para que uno desarrollara ciertas habilidades que, quizá, en otros espacios educativos no se iban a poder desarrollar, por ejemplo, como decía: la creatividad y el juego... [e] ir escuchando también, porque, a veces, uno no puede estar... con toda la idea preconcebida y llegar así como a instalar una idea a otra persona, dejando de lado a ese sujeto-persona.” (Entrevista N°3)

A partir de este relato, se comprende que la escucha reflexiva en los procesos educativos insta la indagación de métodos lúdicos para una real construcción del conocimiento a partir de los intereses de niños y niñas, el autoconocimiento del sujeto para un verdadero reconocimiento del entorno.

Las lecturas de influencia son cruciales para la construcción de la subjetividad docente, pues, si bien, ciertos autores influyen en la mirada del mundo, es indispensable vivenciar lo que esas lecturas expresan para poder comprender en su radicalidad, y, además, el hecho de saber que esas lecturas coincidían con las formas que otras personas tenían de hacer las cosas, acentuaba aún más el interés por hacer cosas distintas en las prácticas.

4.3 Práctica como comprensión de la realidad

“[La práctica implica] dialogar con la experiencia y la teoría, transformándose en una oportunidad real para ampliar y fortalecer aprendizajes en los estudiantes (...) rescatar la experiencia de práctica en contexto real con todas sus complejidades; de este modo implica comprender mejor la realidad.” Soto, 2017

El contexto de práctica que se aborda en este estudio presenta condiciones y particularidades que obligan a replantearse el propósito de ésta y, en consecuencia, de la educación. Esto, debido a que el actual sistema educativo chileno se basa en relaciones formales y burocráticas. Esta cualidad entra en crisis más aún, cuando se combina con un contexto de encierro donde ni siquiera está presente un(a) adulto(a) significativo(a) ni un grupo afectivo al cual llamar “familia” que pueda ejercer un rol de canalizador de las emociones cotidianas. Al ser la escuela la casa y, a la vez, la casa su escuela, se aprecia un complejo entramado de la realidad que enfrentan niños y niñas de este centro de protección.

Frente a dicha realidad es que la práctica se instala, podría decirse, como un mecanismo para restablecer lazos afectivos con niños y niñas, afianzando y favoreciendo desde esta perspectiva la promoción de aprendizajes más formales y escolares, pero mediante una actitud dialogante y metodologías reflexivas y lúdicas afines a los grupos con los que las practicantes trabajaron. En esta tarea ardua, desde el proceso de acompañamiento se generó una conceptualización referida al *acompañar* y al *estar*, donde se visualiza que:

“... hay gran diferencia entre estar y acompañar, porque una cosa es estar, ver lo que uno está realizando y decir: ya, ok., hiciste lo que te pidieron,

listo. Y otra muy distinta es: ya, pero ¿qué hiciste hoy día?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué reflexión hiciste?, ¿qué viste en los niños que puedas sacar?... ¿qué importancia viste en lo que realizamos hoy día?, ¿qué podrías mejorar?, ¿qué podrías hacer mañana?, ¿cómo estuvieron los materiales que utilizamos? Eso es una reflexión constante y siento que yo no estaba preparada para esa reflexión en segundo año, [por ejemplo], porque no tenía la formación.” (Entrevista N°2)

Al respecto, es interesante hacer la distinción entre *estar* y *acompañar*, pues se marca una diferencia en lo significativo de reconocer a otros, estar con otro desde mí y la reciprocidad implicada en la acción de estar; es un elemento que implica complicidad, comprensión, flexibilidad; a diferencia de aquel estar sin involucrar los significados propios en relación, sin mayor vinculación con las y los sujetos docentes en formación. Según esta reflexión, estar exige *saber estar* siendo un estado consciente, acción situada en un momento y un contexto determinado, en este caso, de la formación profesional docente. Así, la práctica se revela como un eje central para la construcción de los conocimientos y saberes profesionales.

Además de esta distinción relevante del proceso de práctica, en que ese acompañar se concretaba in situ, esta acción se expandía hacia el taller de práctica realizado en la universidad, en que la acción pasaba a ser narrada y reflexionada por otros. Si bien, la acción misma de la práctica comprendía una acción-reflexión en sí y con otros; aquella reflexión posterior, de observar aquello que mientras se vivenciaba no estaba siendo del todo verbalizado o visualizado, es componente sustancial para el desarrollo del aprendizaje cooperativo, pues posible conjugar y analizar las acciones del propio colectivo. Referente al taller una de las entrevistadas relata:

“Yo creo que el taller fue un gran aporte para nuestra práctica... porque aquí cada día estaba lleno de carga emocional, tensiones, cosas que no resultaban, cosas que había que cranearlas de nuevo... eso quedaba despejado cuando nos juntábamos en los talleres de práctica, ya que ahí hacíamos actividades que podíamos compartir, nos mirábamos a las caras

entre las practicantes, entre personas inmersas en el mismo contexto, podíamos compartir nuestras sensaciones, percepciones, lo que los niños nos decían, y ese era un espacio bastante rico para poder no agobiarte por esto, o no sentirte sola o sentir que estai mal, ese era el espacio para compartir la experiencia y también el aporte de la profe que cada sesión nos entregaba una dinámica distinta de hacer pedagogía.” (Entrevista N°2)

Por otra parte, la práctica al ser un eje formador central es también un catalizador de la realidad, desde la cual es posible generar ciertos cambios. A lo largo de la formación, si se observan y comparan las prácticas iniciales y las prácticas finales, es posible ver el error que se comete al solamente “estar” con la practicante, sin acompañar su quehacer, pues se desvaloriza el proceso formativo.

Aquello es imprescindible de comprender, puesto que, cuando se trata, por ejemplo, de una práctica inicial, la estudiante comienza a cimentar ciertos principios que regirán su actuar docente en el futuro próximo, entonces bien, bajo el pretexto de que “sirve para que aprenda las cosas por sí misma”, puede ocurrir confusión a partir de aquella frase, sobre todo cuando en la práctica acontece así.

En los comienzos de la formación docente, es cuando más atención se debe tener, pues precisamente los conocimientos se están formando, momento en el cual son más susceptibles de corrección, tal como ocurre cuando una madre cría y enseña a dar los primeros pasos: es algo que se debe hacer solo pero que se debe aprender en conjunto. Esto es un aspecto fundamental en la formación de la identidad del educador como tal, dado que se trata de algo que debe acompañarle siempre.

Otra de las estudiantes practicantes releva el taller de práctica diciendo:

“Sí, yo creo que nos ayudó a nosotras mismas, fue un taller donde poder liberar esta carga que teníamos de ir todos los días, porque igual era agotador, se veían muchas cosas, vivir muchas emociones en muy corto tiempo, eh... entonces te trae una carga emocional súper fuerte. Yo creo que el taller sirvió para eso, y además, para reflexionar acerca de las

prácticas educativas que teníamos, también sirvió como un elemento de generar información a partir de lo que estábamos pasando.” (Entrevista N°4)

Interesante de mencionar es que los talleres de práctica, si bien, eran espacios para generar la “temida” evaluación, sorprende notar que eran inmensamente valorados porque dicha evaluación se basaba en la autoevaluación y la coevaluación, donde las estudiantes tomaban la palabra para narrar sobre sus propios aprendizajes y, simultáneamente, conversar sobre los temas allí expuestos en un diálogo colectivo. Realmente la autoevaluación era un mirar y ahondar en la práctica individual, y la coevaluación un mirarse en otros y construir con otros significados sobre la práctica. Este proceso segurizaba a las practicantes porque podían observar sus fortalezas y debilidades de manera más consciente y asumir una actitud receptiva frente a la crítica que en todo trabajo se presenta.

“... el método de evaluación era diferente, puesto que hablamos del diálogo, del narrar, y eso me gustó mucho en el taller de práctica.” (Entrevista N°2)

En consecuencia, ambos tipos de evaluación vienen siendo la antesala necesaria, constructiva y productora de sentido que da paso a las evaluaciones del proceso en triada: centro, universidad, estudiante.

Otro elemento a destacar es lo concerniente a la pertinencia del taller de práctica en relación a la práctica profesional en el contexto de encierro, marcando de modo favorable el aprendizaje de las estudiantes, es así que el método de taller enfocado en la evaluación formativa constante se considera:

“... en concordancia con la práctica en sí, o sea, se nos dio una práctica en donde se nos propuso generar una pedagogía a partir del juego, viendo al niño como sujeto de derecho, opinante, y después, al momento de estar en el taller seguíamos en el mismo enfoque, entonces la evaluación en el taller es que fue muy concordante con nuestro proceso de práctica en contextos de encierro.” (Entrevista N°2)

En cuanto a la importancia del taller se considera, a nivel general, que fue única instancia donde se pudo apreciar lo sustancial de compartir experiencias; y aunque no se tratara de un espacio en que se trataran temas teóricos específicos, estas conversaciones resultaron tanto o más valiosas, lo que finalmente entregó notables herramientas para el futuro.

4.4 Contexto en diálogo docente

“Los centros de práctica están atentos [al] trabajo pedagógico y colaborativo, lo que demanda estar en sintonía con su contexto y posibilidades de acción.” Soto, 2017

Es importante señalar que el contexto no formal es apreciado transversalmente por las entrevistadas, en tanto permite generar experiencia de personal, social y profesional. Esto, gracias a una cierta libertad que el centro aporta, y en este sentido, es paradójal cómo un contexto de encierro puede entregar libertad. Pues bien, las entrevistadas rescatan, de cierto modo, el hecho de que el contexto efectivamente entra en diálogo con ellas en calidad de docentes, sin embargo, el contexto presenta dificultades en cuanto al ambiente profesional, calificado de negativo, pues lo que se declara en el discurso a partir de los derechos del niño no es llevado a la práctica cotidiana del centro, donde sucede lo que a nivel social opera: hostilidad, competitividad, individualismo.

“Hay hartazgo de competencia, hay poca solidaridad, hay poco trabajo en equipo, como que cada área trabaja por sí sola. La escuela, también, se ve como un organismo aparte, externo al servicio, entonces ahí es difícil tirar lineamientos o tener objetivos comunes, porque cada uno trabaja por su lado, entonces igual es un ambiente complejo.” (Entrevista N°3)

En cuanto a la demanda que planteó el centro de protección al equipo de práctica, ésta se refería a la realización de talleres de reforzamiento escolar porque según lo enfatizó por la educadora a cargo del área pedagógica, niños y niñas tenían un preocupante desfase en la escolaridad.

Esto fue analizado por el equipo de práctica tomando decisiones respecto al modo en que se realizarían los talleres. Así, se fueron conformando talleres lúdicos, que implicaron una adaptación en el medio y ruptura de ideas preconcebidas en el transcurso de la ejecución.

El trabajo se encauzó, principalmente, en la generación de aprendizaje colectivo, tanto de niños y niñas como del equipo de práctica. Si bien, esto significaba tratar contenidos escolares, esto es mentado por el equipo de práctica de manera que lo elemental no fuese opacado por la memorización o puesto el contenido por sobre la motivación de niños y niñas, sino, más bien, se construyeron propuestas de actividades desde una perspectiva del interés superior del niño conjugando lo que el centro solicitaba con una propuesta de taller enfocado en el juego. Según señala una de las practicantes, el proyecto se presentó estando en conocimiento de que:

“...era un reforzamiento escolar, pero no se planteó en un horario establecido, así como que esta va a ser una actividad académica, pedagógica para los chiquillos, no. Se planteó en formato de taller, así como ellos tienen otros, muchos talleres también... que implicó doble esfuerzo, porque tuvimos que ir aprendiendo en la práctica misma y entre nosotras que éramos todas inexpertas, sabíamos muy poco.” (Entrevista N°2)

En términos formales, el taller realizado con niños y niñas del centro no fue estrictamente académico, debido a las características de éste, puesto que al estar la escolarización entendida como “la salvación” de estos(as) niños(as) se produjo una contradicción en cuanto las verdaderas necesidades y elementos que acompañan un proceso escolar adecuado. Estas necesidades tienen que ver con la educación: valores, conocimientos, actitudes, habilidades. Y necesidades comprendidas inquietudes y posibilidades de realización, y no como deficiencias o carencias intrínsecas a ellos/as. Por esta razón, se decidió hacer un proyecto donde el juego fuese el motor para que niños y niñas se sintieran protagonistas y constructores de su propio aprendizaje, antes que escolar, aprendizaje intuitivo,

para ir paulatinamente introduciendo nociones escolares o formales a base del afianzamiento del vínculo significativo con niños y niñas. Esto trajo consigo un potente aprendizaje para el equipo:

“... lo que llevamos a cabo ahí lo aprendimos en el camino y yo creo que fue fundamental esto de la coherencia entre nosotras como equipo, porque, si bien, éramos 4 o 5 personas que tenían pensamientos distintos, ideas distintas de cómo hacer las cosas, fuimos capaces de congeniar todas esas ideas y sacar algo adelante, porque yo creo que estábamos todas en la misma.” (Entrevista N°2)

Estos talleres, al tener una constancia y duración en el tiempo, se diferenciaron de aquellos que duraban un día, en que desfilaban personas desconocidas sin formar ningún vínculo significativo con los(as) niños(as) ni profundizar en algún tema de interés y que pudiese generar aprendizajes valiosos, esto responde a una perspectiva de respeto y garantizar la dignidad que niños y niñas de este centro requieren, en relación a que el trabajo educativo debiese ser permanente, en tanto:

“... ese centro es transitorio, tiene ese nombre de transitorio, no se preocupan de tener programas más permanentes de formación, pero igual hay niños que están ahí dos o tres años, entonces es necesario.” (Entrevista N°4)

De algún modo, lo positivo y lo negativo del ambiente del centro de práctica influyó el trabajo de equipo, por tanto, fue inevitable que a veces el trabajo entre pares practicantes tuviese tensiones. Todo lo cual, fue sorteado gracias a los elementos que inciden en la formación: la educación crítica, reflexiva y no reproductiva, propositiva y significativa, como actitudes docentes que motiva a los(as) niños(as) a aprender y al equipo a consolidarse como grupo humano.

Por otro lado, acontecía también que la relación de conexión y complementariedad entre los equipos dentro del centro casi no se daba, pues se observó que, con el paso del tiempo, los profesionales más avezados se dedicaban a labores más

asistencialistas con los(as) niños(as) que a relacionarse más fuertemente con sus pares.

En efecto, en SENAME se aplicaban estrategias formales en un contexto opuesto a lo formal, y de esta manera, el lugar no respondía cabalmente a las necesidades de aprendizajes de niños y niñas, manteniéndolos en una estructura rígida y con escasas posibilidades de extensión. Esto representaba un conflicto para el equipo de práctica, puesto que:

“... había otros adultos que no nos apoyaban de ninguna manera, otros profesionales que tienen otro enfoque de infancia o tienen otra manera de trabajar con los niños... o sea hay que tratar de no dañar subjetividades, porque uno es practicante en este lugar, entonces ahí era crítico y complejo darse cuenta de que los adultos tienen que ponerse de acuerdo para lograr algo con los niños.” (Entrevista N°2)

En relación a qué observa el equipo de práctica del equipo de trabajo del centro, puede entregar una visión acerca de cómo es configurada un contexto fragmentado interna y externamente, donde difícilmente se puede hablar de comunidad educativa dentro del centro. Según el relato de una entrevistada, se pone en cuestión que:

“... es gente que no tiene formación para lo que está haciendo, que se las arregla como puede, que viven en condiciones no gratas laboralmente, que quizá... no te digo que los comprendo, porque igual tienen malas prácticas y tienen una visión asistencial de su pega o quizá su pega es asistencial, pero yo creo que no debería ser solo eso. También debiese ser un poco más trascendental, porque son las primeras figuras para los niños, para los niños son sus papás o lo más cercano que tienen, quienes los cuidan.” (Entrevista N°4)

Es interesante visualizar que la entrevistada menciona dos conceptos clave. Uno tiene relación con la visión asistencial, que se vincula a la escasa formación de la mayoría de los educadores de trato directo, a precarias condiciones laborales, a la

fragmentación interna y externa de los equipos de trabajo y a la falta de enlaces concretos y efectivos entre la teoría y la práctica. El otro concepto que se menciona es la visión trascendental, que vendría siendo aquella que proyecta en la figura de los cuidadores de niños y niñas un rol significativo, donde, este caso, pasan a ser personas cercanas que contribuyen al desarrollo y al aprendizaje de ellos/as.

En concordancia a lo que en teoría promueve SENAME, la visión trascendental debería primar por sobre la asistencial, donde esta última debiese estar abocada en un marco de los derechos del niño. Sin embargo, en la práctica sucede lo contrario, de acuerdo al relato de la entrevistada, que entrega la siguiente observación:

“Hay niños que no los van a ver nadie, entonces esa figura... más allá de decirle todos los días que se lave los dientes o que haga la rutina... [debiese apoyar dando]

herramientas... bueno, no sé, quizá eso tiene que ver más con la institucionalidad que con la voluntad propia, pero yo creo que igual hay dejamiento, así como... voy a hacer la pega y ya.” (Entrevista N°4)

En ese ambiente, declaran las entrevistadas que fue complejo manejar las emociones, lo que, a su vez, generó:

“... un constante aprendizaje, todo el tiempo, cada día, cada minuto, cada actividad, cada intervención, cada relación, cada palabra era un aprendizaje en este contexto.” (Entrevista N°3)

De todos modos, no todo en el contexto del centro impidió el diálogo docente, pues, la encargada del área pedagógica sí estuvo presente en la medida de sus posibilidades, se preocupó por llevar a cabo un rol docente, siendo de alguna manera un apoyo para el equipo de practicantes, esto, no obstante, obstaculizado por labores de la educadora fuera del centro.

En cuanto a los educadores y educadoras de trato directo, cabe mencionar que no queda explícito sí es que deban hacerse cargo de aspectos pedagógicos, por un lado, por no tener necesariamente la formación para ello, y por otro, como bien expresa una entrevistada, no es algo que el centro le exija al educador, y así es como éste termina restándose de la elaboración de talleres, pues debido a la carga emocional del ambiente y a la fragmentación del trabajo, es más cómodo evadir esa responsabilidad, reservando energías solamente para ayudar a regular a niños(as) en crisis o descompensaciones, consolidándose la visión y atención asistencial del centro.

4.5 Docencia en diálogo con la infancia

“Habría que pensar, más bien, en el rol de la educación en cuanto a dimensionar lo humano en un ser humano.” Díaz y Alarcón, 2007

El sentir conjugando al saber es parte del diálogo humano. Se podría pensar que el sentir y el saber de un niño o una niña es simple, y, si bien, podrá ser cierto, también resulta ser para el mundo adulto algo complejo. Ahora, si se trata del mundo adulto que busca enseñarle algo al niño o niña, se vuelve más controversial el asunto.

En cuanto al ejercicio del rol docente que se desplegó en la práctica profesional del centro, surgieron ideas acerca de que todo podría “resultar simple”, sin embargo, el ambiente del centro de marcado adultismo, dificultó las intervenciones pedagógicas, siendo un aliciente de eso, el conjunto de ideas preconcebidas en cuanto a lo que podía suceder. Aun así, pese a esto, se lograron ciertos vínculos con niñas y niños, con quienes se estuvo trabajando de manera sustancial para el aprendizaje: la idea y acción de aprender a partir de sí mismos(as) con otros.

En cuanto a las expectativas previas y posteriores con los(as) niños, al comienzo se presentaba algo de temor, sobre todo por las opiniones acerca de los niños que se podían escuchar: agresivos, difíciles, violentos, etc., pero a medida que se iba desarrollando el trabajo hubo un giro y vuelco de las primeras impresiones. Se generó un cambio de percepción y disposición, lo que, a su vez, significa que si se presenta alguna dificultad esta no significa desinterés, muy por el contrario, se trata de despertar en los niños ese interés genuino por aprender.

Respecto de las concepciones de infancia se observa, por ejemplo, la escuela reduce las capacidades de niños y niñas al conocimiento básico. El adulto centrismo se hace notar cuando se ve la labor de profesionales, poco capacitados en metodologías y dinámicas sociales donde se contemple e integre a niños y niñas al colectivo humano. En relación a los(as) educadores(as) no todos(as) tienen la misma visión acerca de niñas y niños, situándose en un trabajo aislado, no en sinergia ni sincronía. Esto presenta un precedente al trabajo docente que entra en diálogo con la infancia, pues los/as niños/as se dan cuenta de dicha desconexión en situaciones cotidianas. Para abordar este contexto, el diálogo con la infancia fue crucial para que niños y niñas comprendieran que las personas del equipo de práctica tenían un trato distinto hacia ellos/as. Este escenario exige desplegar aquella visión trascendental de acción, en que los/as niños/as son vistos como seres humanos y personas ávidas de construir conocimiento y relaciones humanas. Aquí es donde la docencia ejerce su rol con la infancia, considerándola, sobre todo, una dimensión constitutiva de lo humano y no una etapa cronológica solamente.

Esto exige del docente levantar una caracterización en base al conocimiento que de la infancia se tenga, en tanto cuál es la potencialidad y vitalidad creadora que muestran estos/as niños/as. El pensamiento docente se encuentra en diálogo con la infancia, pero desde una perspectiva más crítica de lo que el contexto ofrecía.

“A los niños se les veía como... los pobrecitos, los rebeldes, los que no hay que darle mucho la mano, porque se suben al chorro... La concepción es totalmente distinta a la que nosotras tenemos, lo que generó un quiebre

para los niños y para el centro, porque nosotras éramos vistas como las tías locas, las tías que hacían las cosas entretenidas, que no eran “profe”, si cuando supieron que éramos profes no lo podían creer, entonces ahí en el mismo discurso de los niños se puede apreciar cuál es su concepción de educador, o sea un educador no puede jugar, compartir, que releve los intereses de los niños. En los mismos discursos de los niños pudimos apreciar eso. Pero por parte del equipo también, nos miraban como: qué están haciendo ellas. Éramos vistas como las histriónicas.” (Entrevista N°1)

En este punto, es digno de destacar la importancia que tiene para el ejercicio docente la espontaneidad, el juego, el compartir los intereses de niños y niñas. Hay que derribar el mito de que niños y niñas “no se dan cuenta de las cosas”, ya que, por ejemplo, tienen la capacidad de captar muy bien el temple de ánimo una persona tiene (un aspecto que el adulto, muchas veces, desestima cuando lo capta) sin necesidad de decirlo. Al estar aún poco contaminados con los prejuicios de los adultos, a niños y niñas les es más fácil ver cómo es el adulto realmente y así pueden saber cuándo el adulto responde a un formato, o bien, está haciendo las cosas de voluntad, constancia y deseo, que es lo que generalmente el niño o la niña termina valorando más, a veces incluso, que la actividad misma, pues logran sentirse como personas identificadas y valoradas por el hecho de que el adulto se esté presentando de forma auténtica.

En ese sentido, la fuerza vital que es la infancia, esa multiplicidad de lenguajes, ese origen de todo lenguaje hablado, ese pensamiento primario o lenguaje del movimiento, se hace carne en el ser humano niño cuando se les tratado como persona. Esto queda plasmado implícitamente cuando una de las entrevistadas enuncia:

“La infancia se desvaloriza, se ve como una etapa, como un paso para... no se le da la importancia en sí misma. Entonces está totalmente desvalorizada. Y más aún, estos niños que son hijos de nadie.” (Entrevista N°4)

Por último, en conexión con la categoría la formación inicial docente, el tratamiento de los temas actuales del país que se hacen visibles sobre todo en estos contextos no formales, se considera que, si bien, se intentó en la carrera incluir la diversidad como concepto, esto no se abordó de la manera específica en que dicho concepto se demuestra hoy, ni tampoco habían temáticas o asignaturas directamente relacionadas con los niños y sus intereses, salvo escasas excepciones (como Filosofía con Niños e Imaginarios de la Infancia)

Esas asignaturas fueron un base para comprender a qué se refería el término infancia, niñez, educación. Instaron a pensar sobre temas de diversidad y ampliar el conocimiento desde una mirada más holística y menos lineal de los distintos fenómenos asociados a la educación de infancia.

4.6 Contexto de infancia institucionalizada

“... la internación de un niño más que ofrecerle protección lo expone a los defectos, ideologías y perversiones de las dinámicas que instauran los adultos encargados del funcionamiento de la institución.” Marchant, 2015

El contexto de infancia institucionalizada presenta discursos sobre las historias de vida de niños y niñas internadas en los centros de protección, lo cual, a nivel social, cultural, político, etc. queda plasmado como contrasentido, en tanto que, desde el sentido común se escucha decir: los niños son maravillosos, pero también pueden representar graves problemas humanos.

El problema mayor radica en la relación que se establece con niñas y niños y sus familias, pues absortas las instituciones en la mera rutina y cumpliendo solo un rol asistencial, lo que se produce es una deslegitimación de la infancia como sujeto de derecho, junto con la marginación de los grupos familiares respecto al rol protagónico para enfrentar dificultades que se les presentan en la crianza, cuidados y mantención de niños y niñas. Frente a esto, una de las entrevistas menciona:

“... pensado en este sistema tan injusto, tan castigador en el que vivimos, pensando en lo olvidado que estaban los niños y que no tenían a nadie, no sé, uno se iba pensando muchas cosas. Veía una realidad que está media escondida, entonces al verla y vivirla... te deja muchos pensamientos.”

(Entrevista N°4)

En cuanto a la reflexión docente en conexión al contexto de infancia institucionalizada, es preciso decir que para hacer efectivo el rol de sujeto de derecho de niños y niñas institucionalizados, debiese considerarse la integración adecuada de las familias en los procesos de terapia y apoyos de redes que puedan dar herramientas efectivas a los adultos responsables de niños y niñas. Si bien, al respecto, se presencié un taller de habilidades parentales, éste estaba planteado estrictamente de lo formal y no consideraba las historias de vida de las personas pertenecientes a los grupos familiares, dejando entrever, más bien, los conflictos de los familiares con la institución, sin respuestas claras y que apuntaran a posibles soluciones.

Niños y niñas institucionalizados/as, además de experimentar una drástica separación de sus familias, producto de situaciones de maltrato al interior de estas, padecen un doble daño, pues al ser internados se registra en ellos/as una huella de dolor al no poder entender a través del trabajo de memoria de sus historias de vida el por qué preciso de su separación e internación, identificando los hitos principales para luego otorgarles un significado claro. Muchas veces se observó que niños y niñas no tenían idea de por qué estaban allí dentro, lo que vulnera gravemente el derecho a la identidad.

De acuerdo a esas características es que las relaciones que se construyeron se basaron en el trato delicado, afectuoso, brindando tiempo, escucha activa, donde el rol docente se ofreció como canalizador de distintas situaciones, acompañando, en variadas ocasiones, sentimientos de soledad, ira, tristeza, todo esto, para intentar transformar la necesidad o carencia en posibilidad de revertir dichas situaciones.

En relación al tipo de educación que se procuraba dar dentro de la institución, no se observaba que fuese un espacio que contribuyera a la infancia, en donde afianzar vínculos, es más, era otra instancia más de institucionalización dentro de otra mayor que era el hogar, al respecto una practicante relata:

“En cuanto al comportamiento que tenían los niños, la escuela siempre era algo hostil para ellos. En el taller de nosotras ellos querían ir. En la escuela no era así, se les obligaba a los niños a estar ahí. Entonces ya eso parte delimitando el comportamiento que van a tener durante el día... entonces se generaban dinámicas más de conflicto... bueno que eso se vio siempre: los conflictos entre ellos.” (Entrevista N°4)

En este punto es fundamental destacar que las pedagogías en contextos de encierro deben precaver las prácticas institucionalizadas, pues al no velar por eso, se incurre en una profundización del abandono por parte de los profesores y profesoras del centro. En tanto que, el maltrato en sus diversas acepciones termina siendo ejercido por la familia, por el centro de protección y por la escuela, ya sea externa o interna, puesto que en la primera se estigmatiza a estos/as niños/as por su condición, y en la segunda se profundiza la institucionalización al no integrar, por ejemplo, a la familia, lo que se vuelve un circuito de violencia.

RESULTADOS

A la luz de la pregunta de investigación: ¿Cómo se vincula la formación inicial docente de estudiantes de la carrera educación parvularia y básica inicial de la Universidad de Chile con el ejercicio de la práctica profesional en contexto de infancia institucionalizada al interior del CREAD Galvarino SENAME?, se pueden englobar los siguientes resultados:

Los diagnósticos a nivel nacional e internacional sobre formación inicial docente coinciden respecto a los aspectos que el grupo de estudiantes parte de este estudio describieron densamente desde sus experiencias en el ejercicio de la práctica profesional. En primer lugar, se evidencia la fragmentación entre teoría y práctica, siendo el currículo formal insuficiente para responder a la diversidad de contextos y modalidades. Sin embargo, la práctica misma contribuye a resolver en buena medida esta deficiencia, puesto que a través de la experiencia misma se pueden ir construyendo las herramientas, es decir, en base al conocimiento del contexto se va construyendo una pedagogía acorde a las condiciones y particularidades de cada centro de práctica. Se releva, por tanto, una dirección inversa respecto a la construcción del conocimiento opuesto al sistema educativo más tradicionalista, tomando de la práctica elementos para indagar en la teoría, donde la formación académica adquiere un rol preponderante en tanto favorece: el diálogo, la reflexión y la crítica constructiva, situando a los conocimientos pedagógicos en notable ventaja por sobre los conocimientos disciplinares. A su vez, la práctica desde el enfoque del acompañamiento pedagógico permite integrar estos aspectos para posibilitar la construcción de conocimientos disciplinares de manera autónoma, experimental y lúdica.

Acorde a lo mencionado, la formación inicial de este grupo de practicantes se vincula íntimamente con el ejercicio docente desplegado en el centro de protección de infancia, en la medida que la formación aporta un fuerte componente de conciencia social respecto del fenómeno educativo, característica

fundamental para adentrarse en dicho contexto de práctica y, simultáneamente, la práctica profesional representa un desafío en tanto el centro de protección tiene apertura a desarrollar metodologías de trabajo más vinculares y no verticales como se produce en la escuela. Ambos aspectos se nutren entre sí para dar forma y fondo a una propuesta de práctica pedagógica colectiva que apuesta por el juego como medio de aprendizaje y el vínculo significativo y horizontal como forma de relación pedagógica.

Ese vínculo estrecho va desestructurando y reestructurando miradas y actos en torno al contexto y al cómo hacer pedagogía, donde se presentan aspectos que facilitaron y limitaron tanto la formación como la práctica. En relación a la formación académica, ésta facilitó el desarrollo crítico de los planteamientos de la propuesta dentro del centro de práctica, y limitó la tensión que produjo la formación solo en contexto formal durante el transcurso de la carrera, lo que, sin embargo, se sorteó gracias al trabajo colectivo, al compartir narrativas de las experiencias de las practicantes, desde lo cual ellas mismas iban constituyendo sus subjetividades e imaginarios referentes a sus prácticas pedagógicas inmersas en el contexto. En relación a la práctica, se puede decir que facilita la comprensión del contexto y la realidad, en la medida que el quehacer docente va superando las dificultades que el mismo contexto establece, donde, quizá, lo limitante de la práctica fue contar con escasos apoyos que desde la teoría se han sugerido históricamente y solo han sido llevados a nivel de discurso en las instituciones.

Por último, comprender la vinculación entre formación académica recibida y la práctica profesional realizada de este grupo de estudiantes, exige introducirse en múltiples conceptos de dicen relación, sobre todo, con lo que implica la docencia en diálogo con la infancia institucionalizada. La formación académica entrega elementos teóricos para comprender desde un prisma de matices la realidad de esta infancia institucionalizada, y a su vez, la práctica docente retroalimenta en el acto de educar con reflexiones teóricas acerca de la experiencia misma de vivir en encierro. Lo que llama a resolver la controversia del contexto de encierro: ¿cómo

se vuelve efectiva una práctica educativa sin libertad? Si estos contextos son una “residencia (...), donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (Goffman, 1984: 45)

Esta interrogante da paso a los hallazgos, limitaciones y proyecciones de este estudio, la cual se torna sustantiva si se piensa en el rol educativo y la infancia, que involucra dimensionar lo humano en un ser humano.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

5.1 Principales hallazgos

Los hallazgos de esta investigación tienen que ver con poder mirar, a través de los relatos de cuatro practicantes, cómo la formación académica se potencia en el vínculo con la práctica profesional. Sin embargo, esto no pudo haber sido tan evidente si el contexto no formal hubiese sido uno cualquiera.

El contexto de protección o encierro produjo una conmoción tal en las futuras educadoras que movilizó todos sus recursos creativos y bagaje teórico para superar las dificultades en relación a la frágil formación académica respecto a la construcción de conocimientos disciplinares.

El contexto de práctica profesional de carácter colectiva, de este modo, promovió y favoreció la apertura mental y las posibilidades de acción para que las estudiantes crearan, a partir del conocimiento de sus fortalezas y debilidades formativas, una propuesta lúdica y significativa con niños y niñas institucionalizados/as, y cruzar así la barrera puesta al proceso de enseñanza y aprendizaje por la propia institución de protección.

5.2 Proyecciones

Esta investigación presenta proyecciones en dos ámbitos importantes y que han sido ejes de este trabajo. Por un lado, se insta a que la formación inicial docente incluya en el marco legal curricular contenidos que aborden con mayor profundidad la posibilidad de ejercer la docencia con las infancias en contexto de encierro, pues, si la educación es una práctica de la libertad, como bien señala Freire, es una incoherencia e inconsistencia que no se contemplen estudios y prácticas formativas a partir de estos contextos durante todo el transcurso de la

formación. Además, a que los/as estudiantes puedan conformar equipos de práctica para así fomentar el trabajo colectivo que construya la base desde los inicios de la formación docente.

Por otro lado, como elemento central de la práctica profesional cabe destacar el acompañamiento pedagógico que desde la universidad se debe sostener y desarrollar, para así edificar un proyecto de pedagogías acorde al cambio curricular que busca implementar, en concordancia a las áreas de investigación y extensión.

5.3 Limitantes

La limitación de esta investigación es haber realizado el estudio con un escaso registro de datos, si bien estos son consistentes, sería adecuado ampliar la información para el estudio

BIBLIOGRAFÍA

Abréu, C. (2016). Formación docente y escuela: posibles articulaciones. Ciencia y Sociedad. Vol. 41; N°1; pp. 29-43.

Adlerstein, C. (2012). La política pública de la educación parvularia chilena: una mirada desde la historia y su actualidad. Docencia. Año XVII; N° 48, pp. 30-46.

Barudy, J. (2001). El tratamiento de familias en donde se producen malos tratos infantiles. Extraído el 6 de Septiembre de 2018 desde el sitio: http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/violen/vp_barudy.pdf

Blanco, R. (2012). Una atención y educación de calidad en la primera infancia puede hacer la diferencia. Docencia. Año XVII; N° 48, pp. 4-18.

Cámara de Diputados. (2014). Informe de la comisión especial investigadora del funcionamiento del servicio nacional de menores (SENAME). Extraído el 10 de Noviembre de 2017 desde el sitio: http://ciperchile.cl/pdfs/2014/04/sename/INFORME_SENAME.pdf

Campaña por una niñez libre de drogas psiquiátricas (2018). ¿Quiénes son I@s niñ@s del SENAME? Extraído el 6 de Septiembre de 2018 desde el sitio: <https://ninezlibrededrogaspsiquiatricas.home.blog/>

Canales, M. (2006). Metodologías de la investigación social. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Castro, C. (2015). La formación docente para la intervención en contextos de encierro. Formarse para formar. Extraído el 6 de Septiembre de 2018 desde el sitio: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/castro.pdf>

Ceballos, M. (2003) El Estado y el Monopolio de la Violencia Patriarcal. Revista de la academia. N°8, p.p. 71-78. Santiago de Chile: Universidad Humanismo Cristiano.

Contreras, J., Contreras, L. y Rojas, V. (2014). Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: La realidad chilena. Psicoperspectivas. Vol. 15; N° 1; pp. 89-102.

Córdova, M. (2011). La técnica del libro de vida y sus implicancias: un trabajo por la historia, memoria e identidad de niños institucionalizados. Memoria para optar al título de Psicóloga. Carrera de Psicología, Escuela de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Corporación Administrativa del Poder Judicial (CAPJ). (2016). Informe Nacional Visitas a Hogares y Residencias de Protección Red SENAME y Privados. Extraído el 10 de Noviembre de 2017 desde el sitio: http://www.elmostrador.cl/media/2016/09/Primer-informe-de-visitas-a-centros-residenciales_nacional_agosto2016_completo.pdf

Cox, C., Meckes, L., y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. Revista Pensamiento Educativo. Vols. 46-47; pp. 205-245.

Denzin, N.K. (1970). Sociological Methods. A Sourcebook. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.

Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP). (2012). La formación de profesores en la Universidad de Chile una mirada desde el Departamento de Estudios Pedagógicos. Universidad de Chile.

Departamento de Protección y Restitución de Derechos (2016). "Bases técnicas sistema de protección y cuidado residencial especial línea de acción centros residenciales y línea programa modalidad residencias especializadas de protección - RPE- con programa de protección especializado de intervención

residencial - PRE – adosado y programa de protección especial – PPE - adosado, proyecto piloto. Santiago: SENAME.

Díaz, A., y Alarcón, D. (2007). Visiones sobre la formación de educadores de infancia. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Di Iorio, J. (2010). ¿Por qué encerrados?: Saberes y prácticas de niños y niñas institucionalizados. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Extraído el 5 de noviembre de 2018 desde el sitio: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5257/ev.5257.pdf

Dillon, V. (2008). Derecho a la niñez y jóvenes en contextos de encierro. Prácticas artísticas docentes en el Museo Provincial de Bellas Artes del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires. Extraído el 6 de Septiembre de 2018 desde el sitio: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/38959/Documento_completo.pdf?sequence=1

Espejo, J. y Maldonado, J. (2013). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas con jóvenes infractores de ley privados de libertad del Centro de Internación Provisoria (CIP). En: Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa (pp. 104-111). Alicante, España. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata S.L.

Foucault, M. (2007) Foucault y el discurso del poder. Barcelona: Aquileana.

Foucault, M. (1989). Vigilar y Castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1987). Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997) Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI Editores.

Gaete, M. (2014). Tú también vales. Propuesta pedagógica orientada a jóvenes que viven en régimen de libertad limitada. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. Universidad Nacional de Centro de Buenos Aires. 28-30 octubre 2014.

Gaete, M. (2015). Hacia una formación docente con conciencia crítica. Extraído el 6 de Septiembre de 2018 desde el sitio: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137518/Gaete-Formacion-docente.pdf?sequence=2>

Garbi, S., Grasso, C., y Moure, A. (2003). “Infancia Institucionalizada: Representaciones y Prácticas profesionales”. Extraído el 6 de Septiembre de 2018 desde el sitio: http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/3JornadasJovenes/Templates/Eje%20Conocimientos%20y%20saberes/GARBIGRASSOMOURE_CONOCIMIENTO.pdf

García-Huidobro, J. (2006). Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile. Extraído el 6 de Septiembre de 2018 desde el sitio: http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/19062006105036.pdf

Goffman, E. (1984). Internados. Buenos Aires: Amorrortú.

Grupo de Trabajo “Niñez”. (2006) Conceptualizaciones de la niñez desde la lectura de las políticas públicas en infancia. Revista de Psicología. Vol. XV N°2: Pág. 49-56. Extraído el 6 de Septiembre de 2018 desde el sitio: http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/articulos/conceptualizaciones_de_la_ninez_%20desde_la.pdf

Jimeno, M. (2007). Lenguaje subjetividad y experiencias de violencia. Antípoda. N° 5; pp. 169-190.

Labra, P. (2011). Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica. Tesis para optar el Grado de Doctor en Educación. Santiago de Chile: Universidad de Humanismo Cristiano.

Larraín, J. (2001). Identidad Chilena. Santiago: LOM Ediciones.

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI: Revista de educación, Vol. 4: 167-179. Universidad de Huelva.

Marchant, M. (2015). El libro de vida: un lugar para la memoria. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Martín-Baró, I. (Comp.) (1990). Psicología social de la guerra: trauma y terapia. El Salvador: UCA Editores.

Martínez, V. (2010). Caracterización del perfil de niños, niñas y adolescentes, atendidos por los centros residenciales de SENAME. Informe final. Extraído el 10 de Noviembre de 2017 desde el sitio: http://www.sename.cl/wsename/otros/INFORME%20FINAL_SENAME_UNICEF.pdf

Miranda, N. y González, A. (2016). El enfoque de derecho de la infancia y adolescencia en el contexto chileno. Humanidades Médicas. Vol. 16; N°3; pp. 459-474.

Morales, F., y Cortázar, A. (2012). Institucionalidad para las políticas de primera infancia y resguardo de la calidad de la educación inicial desde la perspectiva de derechos. Docencia. Año XVII, N° 48; pp. 46-59.

Naciones Unidas (2011) Convención de los Derechos del Niño. Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia. Extraído el 5 de noviembre desde el sitio: http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/13.pdf

Pardo, M. (2012). Hacia la definición de los saberes propios de la educación parvularia. Notas sobre la contribución de los Estándares. Docencia. Año XVII; N° 48; pp. 90-98.

Pedraja, L., Araneda, C., Rodríguez, E., y Rodríguez, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. Formación Universitaria. Vol. 5; N°4, pp. 15-26.

Peralta, M. (2012). Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado? Docencia. Año XVII; N° 48; pp. 59-72.

Ramírez, M. y Gaete, M. (2017). Formación práctica en contextos de encierro de estudiantes de pedagogía en educación secundaria. Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Tesistas e Investigadores en temáticas de cárceles y acceso a derechos educativos EITICE, 10 y 11 noviembre 2017. Tandil, Argentina.

Reveco, O. (2012). ¿Calidad o cualidad de la educación infantil? Lo que muestra la investigación. Docencia. Año XVII; N° 48, pp. 18-30.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.

Rojas, J. (2010). Historia de la Infancia en el Chile Republicano 1810-2010. Santiago de Chile: Ocho Libros Editores.

Sanfuentes, M. & Espinoza, T. (2017). Crisis del SENAME en Chile: una mirada desde adentro. (Nota COES de Política Pública N°2, junio) ISBN: 0719-8795. Santiago, Chile: COES. Extraído el 5 de noviembre de 2018 desde el sitio: <https://www.coes.cl/>

Saracostti, M., Caro, P., Grau., Kinkead, A., y Vatter, N. (2015). El derecho de participación en la niñez: alcances y desafíos para la investigación social. Revista del CLAD Reforma y Democracia. N° 62; pp. 211-244.

Schön, D. (1983) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Servicio Nacional de Menores SENAME. (2016). Catastro de la Oferta Programática de la red. Departamento de Planificación y Control de Gestión. Extraído el 10 de Noviembre de 2018 desde el sitio: <http://www.sename.cl/wsename/otros/op/CATASTRO-201608.pdf>

Servicio Nacional de Menores SENAME. (2018). Informe Auditoría Social. Extraído el 20 de noviembre de 2018 desde el sitio: <http://losninosprimero.cumplimiento.gob.cl/documents/InformeAuditoriaSocialCentrosSename.pdf>

Siles, C. (2016). Los niños invisibles del SENAME. 6 claves para el debate. Extraído el 6 de Septiembre de 2018 desde el sitio: http://www.ieschile.cl/wp-content/uploads/2017/03/LOS-NIN%CC%83OS-INVISIBLES-DEL-SENAME_FINAL.pdf

Soto, P. y Peralta, M. (2016). Política de protección a la infancia en Chile: la omisión pertinaz. CUADERNOS DE COYUNTURA N°13 · AÑO 4. Extraído el 10 de octubre de 2018 desde el sitio: http://www.nodoxi.cl/wp-content/uploads/CC13_Sociedad..pdf

Soto, V. (2017). El reto de la práctica pedagógica en docentes y estudiantes: sistematización de la implementación de un modelo de acompañamiento de práctica en apoyo a la formación inicial docente. Revista Enfoques Educativos, Vol. 14, n°1, pp. 65-86. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Stake, R. (1994). Investigación con estudio de caso. Madrid: Ediciones Morata.

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

Superintendencia de Educación (2018). Enfoque de derechos en la Educación Parvularia. Extraído el 6 de Septiembre de 2018 desde el sitio: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/02/Enfoque-de-Derechos-en->

[la-Educaci%C3%B3n-Parvularia.pdf](#)

Taylor S. y Bogdan R, (1987). Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Universidad de Chile (2011). Bases para el Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile. Informe final, 2011.

Universidad de Chile (2011b). Propuesta de Modelo Educativo para la Formación Inicial de Educadoras de Párvulos en la Universidad de Chile.

Vega, G. (2017). Los sentidos de la educación en contextos de encierro penitenciario. Extraído el 6 de Septiembre de 2018 desde el sitio: http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/2726_gisela_elizabeth_vega.pdf

Weber, M. (1922). Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS

TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS

Entrevista 1

P.H.

Entrevistadora: Para empezar, te quiero preguntar, ¿cómo viviste el desarrollo de tu práctica profesional en un centro de SENAME?, ¿cómo te sentiste cuando hiciste tu práctica, allí, en un contexto no formal?

Entrevistada: Eh... en un comienzo tenía mucha incertidumbre por no saber a lo que iba, por no conocer el contexto más allá de lo que se puede ver por internet, por las noticias... es muy distinto a lo que uno puede vivir en la realidad, estando ahí mismo. Entonces tenía mucho miedo e incertidumbre de poder realizar una buena práctica en un lugar totalmente desconocido y distinto a todas las prácticas que había tenido anteriormente.

Entrevistadora: Claro, esa incertidumbre y ese miedo respondían a lo distinto, ¿qué crees tú que no ibas a poder enfrentar en un contexto no formal y, sobre todo, SENAME?

Entrevistada: Bueno, siento que el contexto no formal del SENAME me pedía a mí en lo personal desestructurarme, porque en lo personal yo había estado acostumbrada a prácticas pedagógicas muy institucionalizadas, muy de educación formal; y me hacía desestructurarme para adecuarme al espacio en el que estábamos entrando, y eso, a mí en lo personal, me generaba un quiebre, porque era algo que yo no estaba acostumbrada a realizar, pero que también era necesario.

Entrevistadora: Y esa institucionalización de la que hablas, me imagino que ahí, una escuela es muy diferente a un centro de atención SENAME, pero igualmente

hay una institucionalización en un centro de SENAME. ¿Cómo te sentiste al entrar en esa institución?

Entrevistada: Honestamente, en un comienzo me sentí incómoda, sentía que no tenía las estrategias para trabajar con los niños, nos costó mucho, creo que a todas, en base a las reflexiones que hacíamos constantemente, lograr captar la atención de los niños, lograr saber cuáles eran sus intereses, re-encantarlos con la educación, pienso que fue todo un desafío para nosotras, y considerar que el mismo lugar donde nosotras estábamos haciendo nuestra práctica era su mismo hogar, entonces es todo distinto a una escuela tradicional, eso me generaba varios conflictos internos en cuanto mi quehacer.

Entrevistadora: ¿Cómo veías que era el ambiente profesional en este lugar?

Entrevistada: Considero que no estaba acorde a las necesidades e intereses de los niños, seguía replicando una educación formal en un contexto totalmente distinto, y eso yo lo pude apreciar mayoritariamente cuando estuve en la jornada de la mañana. Lo pude evidenciar en otra jornada, distinta a la que estábamos, porque en la jornada de la tarde nosotras teníamos la libertad de realizar la experiencia como nosotras considerábamos que era más pertinente en base a las necesidades e intereses de los niños, pero en la jornada de la mañana donde yo me tuve que adecuar al sistema educativo que había, pude darme cuenta de que se sigue replicando una educación formal en un contexto que no está adecuado para ello, y una educación formal tradicionalista donde se sigue creyendo que el niño aprende con puros libros, guías, lo del niño debe estar sentado, donde el niño no tiene libertad de movimiento y donde el niño es un simple hacedor de lo que adulto le estaba entregando, no tenía un rol protagónico.

Entrevistadora: ¿Cómo te sentiste con los niños?

Entrevistada: En un comienzo me sentí insegura, inquieta, pero también a eso se sumó el desafío, principalmente, de cómo llegar a ellos, de cómo poder captar los intereses que ellos tenían, captar cuáles eran sus necesidades y también de hacer conexión con la realidad misma que ellos estaban viviendo, me surgió a mí todo

un desafío y una reestructuración, y finalmente, siento que la relación que después tuvimos con los niños fue muy gratificante, a diferencia de un comienzo que quizá uno también viene con preconcepciones a algo y quizá eso también puede jugar malas pasadas.

Entrevistadora: ¿podrías describir brevemente cómo fue ese cambio o esa adecuación tuya con ellos, con sus formas de ser, con sus relaciones?

Entrevistada: Bueno, yo siento que ellos mismos nos fueron dando las pautas de las cosas que teníamos que ir cambiando y de las cosas que no querían y de lo que sí esperaban de nosotras, y cuando empezamos a tener una conexión con ellos fue cambiando ese sentimiento de: ah ya, sí, lo estamos logrando.

Entrevistadora: ¿hay alguna situación que te haya hecho girar esta perspectiva de inseguridad a haya hecho sentir que estabas logrando conectar con ellos?

Entrevistada: Sí, hay una que yo siempre la recuerdo y que para mí fue desafiante, yo vez que me recuerdo de ese momento, digo: chuta, me desestructuraron totalmente, pero logramos tener una conexión porque, por ejemplo, yo llegué cantando una canción para presentarme a mí y mi realidad que era que yo vivo con mis perros y que era lo que les quería comentar, y les llevaba una canción infantil, y ellos empezaron a decir: ah, ustedes creen que nosotros somos cabros chicos. Entonces se pusieron a hacer un bip bop, y yo tuve que cambiar la canción y hacerla rap, al final era la misma letra, la misma canción, pero con otro tono, y en ese momento los niños se expresaron y empezaron a cantar, a cantar todas las canciones que a ellos les gustaban, y para mí fue un momento clave, porque me desafiaron a cambiar todo lo que yo tenía estructurado y pensado para ese momento, lo tuve que cambiar para lograr tener una conexión real con ellos, más encima que era en el comienzo, para mí eso fue un momento clave.

Entrevistadora: En relación eso, ¿con qué sensaciones o pensamientos te ibas a la casa, luego de cada práctica?

Entrevistada: Eran súper variadas, muchos días me iba feliz, contenta por lo que habíamos realizado, por cómo habíamos hecho actividades con los niños, por la participación de los niños, otras veces me iba súper frustrada porque las actividades no habían funcionado, porque no habían sido interesantes para ellos, porque no habían generado un aprendizaje significativo, y eso también me frustraba, pero siento que cuando empezamos con los temas de los cuentacuentos hicimos un clic con ellos y para mí fue súper gratificante porque, punto uno, para mí, que yo nunca había hecho un cuentacuentos, más que contarlos normal, me desestructuró y tuve que explayarme y sacar actitudes que pensé que yo no tenía, y también los niños engancharon súper bien con eso y mostraron real interés.

Entrevistadora: Hubo veces que te ibas muy feliz y otras en que te frustraste, pero lograste superar esa frustración.

Entrevistada: Yo creo que, principalmente, lo que nos ayudó bastante en los momentos de frustración fue la cohesión, con el equipo y el apoyo de la docente guía, en esos momentos fue clave.

Entrevistadora: Entonces en relación a eso, un punto crítico es esa frustración que a veces se dio porque no resultaban algunas actividades y mencionas que la cohesión fue algo que ayudó a que eso se resolviera, ¿qué otros puntos críticos observaste en cuanto a tu práctica?

Entrevistada: Eh... momentos en que quizá tuvimos desorganización en las planificaciones, en las evaluaciones, tener un trabajo más sistemático, siento yo en lo personal y que lo conversamos también con las compañeras, que en un comienzo estábamos en un hacer por hacer, hacer actividades por hacer, sin tener un hilo conductor, sin tener un objetivo claro y sin ver tampoco resultados en tanto que los niños de verdad estaban aprendiendo y que estaba siendo fructífero lo que estábamos realizando con ellos.

Entrevistadora: Y contigo mismo, ¿algún punto crítico que quieras compartir y observaste?

Entrevistada: Eh... eso es lo mismo que había dicho antes, el tema de desestructurarme fue un punto crítico.

Entrevistadora: ¿Y con otros profesionales del centro?

Entrevistada: Eh... siento que faltó cohesión con otros profesionales del centro, mayor comunicación, para haber realizado un trabajo en conjunto, pero creo que lo podríamos haber mucho mejor, aunque intentamos realizar actividades con la comunidad, con la familia, pero siento que podríamos, quizá, haber trabajado más con la comunidad en sí, porque eso era algo que faltaba, a mi parecer sentía que cómo se trabajaba en el centro era un trabajo en islas, que todos trabajaban en lo suyo y no había una cohesión ni una articulación entre lo que se estaba haciendo en pro de los mismos niños.

Entrevistadora: Y con los niños, bueno, ya comentaste algo sobre las dificultades, qué otros puntos críticos observaste en la relación con ellos, además del que mencionaste respecto a que tuviste que desestructurarte.

Entrevistada: En mi parecer, eso es lo principal, era que yo estaba muy acostumbrada a trabajar con niños de rango etario distinto y en un contexto totalmente distinto, de educación formal tradicional, y claro, en un principio yo sentía que llegué haciendo lo que yo sabía hacer, y eso tuve que reestructurarlo totalmente, ese fue mi punto crítico con los niños.

Entrevistadora: ¿Cuándo estuviste en la escuela por las mañanas observaste algún punto crítico en tu relación con los niños?

Entrevistada: El tema de la escuela es complejo porque yo estuve solamente dos días y fui como una estudiante en práctica inicial de observación porque no se me dio un espacio para yo poder realizar actividades o poder demostrar cómo nosotras trabajamos con los niños, sino que más bien era apoyar y en esos momentos me dediqué, principalmente, a observar, y esas son las críticas principales que yo hice al tipo de educación tradicionalista que se estaba utilizando con los niños, descontextualizada, eso.

Entrevistadora: ¿Los niños te reconocieron, tuviste relación con ellos?

Entrevistada: Sí, los niños me reconocieron, tuvimos relación, yo los estuve apoyando en realizar sus actividades, pero claro, eran actividades lápiz papel.

Entrevistadora: ¿Qué te produjo eso?

Entrevistada: Conflicto interno totalmente, y fue lo que comente con las chiquillas, porque es una pedagogía no situada en el contexto.

Entrevistadora: Ahora voy a preguntar por otro tipo de cosas, en relación a tu formación. Tú entraste en la práctica profesional con todo un bagaje, con prácticas anteriores, estudio, con harta reflexión, observación de la realidad en Chile, de los centros educativos, entonces me gustaría saber ¿qué piensas, según tu experiencia, sobre la formación de educadores/as de infancia, ¿qué relevas, ¿cuál es la importancia?, ya sea la que tu recibiste y la que se recibe en general.

Entrevistada: Yo considero que la educación y la formación que nosotros tuvimos en la Universidad fue muy pertinente porque abordamos diversos temas, abordamos inclusión, contextos informales, centros comunitarios, escuelas comunitarias, pero no habíamos tomado un contexto SENAME, si bien yo hice una práctica en contexto no formal en el Hospital Sótero del Río, ahí sentí, honestamente, que me faltó el apoyo o una guía, porque es un contexto totalmente distinto a la educación formal que hay, y claro, en esa práctica yo hice lo que pensaba que tenía que hacer y lo que me decían en el mismo centro, pero siento que me faltó un apoyo y que me podría haber servido mucho esa experiencia en un contexto no formal para esta práctica profesional que nosotras tuvimos.

Entrevistadora: Pensando en eso que me relatas, ¿qué formación sientes que recibiste?, ¿te consideras una educadora más flexible o más tradicional?

Entrevistada: Yo creo que la formación que tuvimos fue una formación de un educador con conciencia social y, sobre todo, reflexivo sobre nuestro quehacer.

Eso es lo que más relevo de nuestra formación, al menos respecto a lo que recibimos. Reflexivo y dialogante.

Entrevistadora: ¿Crees que es importante?, ¿por qué?

Entrevistada: Sí, porque considero que un buen educador siempre tiene que estar reflexionando de su propio quehacer y sus propias prácticas. Un educador no puede hacer por hacer, sino que tiene que reflexionar sobre ese quehacer y también tener un diálogo, con quienes hacen la pedagogía, que no es solamente uno, son también los niños, las familias, la comunidad.

Entrevistadora: Esa característica que mencionas: reflexividad, respecto a la conciencia social, ¿cómo crees que influyó en tu práctica pedagógica profesional? Según me decías que al inicio no te sentías preparada, pero ¿crees que incidió la reflexión en tu quehacer?, ¿cómo?

Entrevistada: Claro, sentía que no estaba preparada por un tema de que yo no sabía a lo que iba, pero considero que uno de los puntos clave de nuestro quehacer fue la reflexión y creo que eso en la formación docente es primordial, un educador reflexivo de su quehacer y eso nos ayudó a que nosotras, constantemente, como grupo reflexionáramos sobre lo que estábamos realizando individualmente y generar mejora.

Entrevistadora: ¿en qué medida crees que la reflexión y el diálogo contribuyeron a una práctica exitosa?

Entrevistada: Sin ello, hubiese sido un hacer por hacer, como lo hice en el contexto no formal del hospital, hacer por hacer, lo que me dijeran que hiciera lo hacía, sin tener una constante reflexión, yo me hago hartos análisis de esa práctica que tuve, también un contexto no formal, yo pude haber aprendido mucho de ese lugar, pero como estaba en segundo año, era mi tercera práctica, sentí que tampoco tuve el apoyo que me guiase, tampoco tenía la formación.

Entrevistadora: Pensando en que tuviste una práctica formal en segundo año, me decía que no tuviste el mismo apoyo que en la profesional, ¿podrías contarme la

diferencia entre ambas, entre esos dos contextos no formales?, ¿qué ayudó para que pudieras afrontar de mejor forma la práctica?

Entrevistada: Bueno, principalmente, creo que uno de los puntos clave para el desarrollo de mi quehacer dentro de los contextos no formales en los que estuve fue el docente que tuvimos. Eh... creo que hay gran diferencia entre estar y acompañar, porque una cosa es estar, ver lo que uno está realizando y decir: ya, ok. Hiciste lo que te pidieron, listo. Y otra muy distinta es: ya, pero ¿qué hiciste hoy día?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué reflexión hiciste?, ¿qué viste en los niños que puedas sacar... qué importancia viste en lo que realizamos hoy día?, ¿qué podrías mejorar?, ¿qué podrías hacer mañana?, ¿cómo estuvieron los materiales que utilizamos? Eso es una reflexión constante y siento que yo no estaba preparada para esa reflexión en segundo año, punto uno, porque no tenía la formación, y punto dos, porque sentí que no tenía el apoyo de un tutor guía que me incentivase a reflexionar sobre mi quehacer, a diferencia de la profesional, y eso limitó y en la práctica final potenció.

Entrevistadora: Eso es interesante, porque, si bien uno a veces no aprende a cómo enfrentarse a la práctica, sino es yendo a la misma práctica, es clave la guía que te forma en el acto, no tiene por qué darte una pauta a seguir al pie de la letra, porque aunque estabas en segundo año, dependía también de la guía y de cómo tú ibas a enfrentar, aun cuando no tuvieses mucha preparación, porque era una práctica inicial, de menos horas, sin embargo, lo que tú relevas es que lo que limitó fue la falta de acompañamiento en ese año y finalmente ahora en tu práctica profesional lo que potenció, precisamente, tuvo que ver con dicho acompañamiento, porque también no te sentías muy preparada, ya que era un contexto desconocido, según me indicaste. Según esto, quiero preguntarte ¿cómo crees que se conforma tu identidad como educadora de infancia, qué elementos y características consideras que conforman tu identidad profesional?

Entrevistada: Mi identidad como educadora, eh... creo que uno de los puntos relevantes es la concepción de niño, y que eso también tiene que ver mucho con la formación que nosotros recibimos, ver al niño como un sujeto, un sujeto con

derechos, un sujeto que tiene un bagaje de experiencias previas, que no es un ser que solamente recibe, sino que tiene un rol protagónico, donde en nuestro quehacer nos retroalimentamos mutuamente, no es como: yo enseño y educo, sino que yo también aprendo del otro, tanto del niño como de la comunidad, de la familia, es un aprendizaje colectivo. Creo que...

Entrevistadora: Por ejemplo, pensando en lo que recibiste como formación o en lo que te inspiró esa formación...

Entrevistada: También en mi formación y en mi identidad como docente siento que nosotros tenemos una diferencia que yo he podido evidenciar en todas nuestras prácticas, que nosotros rompemos con ese esquema de educación tradicionalista, donde relevamos el juego, donde el niño tiene un rol protagónico, donde el niño no tiene por qué estar sentado mirando hacia adelante, creo que todo eso lo fuimos aprendiendo dentro de nuestra formación y dentro de nuestras propias experiencias, pero que tiene mucha influencia la formación que tuvimos en nuestras concepciones de niño y en nuestra formación de identidad como docente.

Entrevistadora: En relación a la concepción de niño y al quehacer, ¿cómo te enfrentas?, igual mencionabas la reflexión y el diálogo, ¿sientes que eso también conforma tu identidad?, ¿de qué manera?

Entrevistada: Sí, totalmente, la reflexión y el diálogo, creo son parte fundamental que tenemos como docente, en relación a cómo yo me configuro, mi propia identidad, considero que la reflexión es de vital importancia en educación y en nosotros como educadores.

Entrevistadora: Siguiendo con el tema de la formación que recibiste en la carrera, la formación disciplinar, ¿me gustaría que me contaras qué áreas contribuyeron en tu formación? Por ejemplo, pensando en las distintas asignaturas, contenidos y estilos de enseñanza y aprendizaje, ¿fueron diversas?, ¿hay algo específico que quisieras contar acerca de alguna de ellas, que te haya marcado más o que te haya hecho cuestionar o decir: simplemente esto no sé para qué está o esto

podría ser de otra forma o realmente esto es lo que yo necesito para mi formación?

Entrevistada: Sí, hubo muchas materias y ramos que yo consideré que no eran pertinentes y que también la metodología con la que se nos enseñaba no era pertinente, por ejemplo, matemática.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Entrevistada: Considero que estaba descontextualizada, que la formación que estábamos recibiendo, no le encontraba sentido a lo que estábamos aprendiendo, sentía: ya y cómo vamos a usar esto con los niños, cómo le enseño yo a los niños; el cómo para mí fue vital y creo que eso es uno de las deficiencias que tiene nuestra formación, el cómo, y esto a modo general. Creo que nos faltó mucha didáctica. Por ejemplo, revisando la prueba inicial, en los conocimientos disciplinares obtuvimos el porcentaje más bajo, es la calificación más baja que tuvimos a nivel universitario. Creo que en las áreas disciplinares hay un déficit, porque siento en el tema de los conocimientos pedagógicos hubo buena preparación, y siento que en esos conocimientos pedagógicos, aportó mucho la práctica, pero en conocimientos disciplinares siento que me faltó mucho en la formación.

Entrevistadora: Relativo a las áreas disciplinares, ¿observas fortalezas o debilidades?, dependiendo del área. ¿Hay algunas en que te sentiste más potenciada o en otras menos? Y si es en general como lo expones en la pregunta anterior, ¿hubo excepciones?, ¿cómo cuáles?

Entrevistada: Sí, hubo excepciones, por ejemplo, en lenguaje, seco, o sea, la docente que tuvimos en la disciplina de lenguaje, pertinente totalmente. Harta información, harta materia, pero considero que fue lo más pertinente que tuvimos... otras disciplinas...

Entrevistadora: Por ejemplo, artes... en las que hay que aplicar, más bien. ¿Cuál fue tu experiencia?

Entrevistada: En artes... yo tuve una experiencia distinta a mis compañeras, porque yo me atrasé. Tuve un ramo de arte en otra facultad y fue maravilloso. Fue en Educación Básica, donde tuvimos teatro, improvisación, baile, canto, no, o sea, maravilloso. Me alegro de haber reprobado ese ramo y haberlo tomado con básica, porque maravillosa la formación que tuvimos.

Entrevistadora: Y, por ejemplo, ¿tú podrías hacer un contraste entre tu experiencia allí y, tal vez, el relato de alguna compañera que haya tenido la disciplina en esta carrera?

Entrevistada: No, no conversé nunca de cómo fue, yo no fui a ese curso, lo dejé, no conversé nunca con las compañeras de cómo había sido ese ramo en específico, pero yo en básica los ramos de arte que tuvimos era variado, artes visuales, musicales, escénicas. Teníamos todas las artes en un solo ramo, entonces era variado y considero que eso es necesario.

Entrevistadora: Volviendo a la práctica, pensando en ella, ¿qué disciplinas consideras pertinente para el desarrollo de tu ejercicio pedagógico en el contexto no formal?, es decir, ¿qué disciplinas te contribuyeron a desenvolverte de buena manera en ese espacio educativo?

Entrevistada: Contribuyó mucho el tema del arte, en esta práctica. Fue el enganche que tuvimos con los niños, los cuentacuentos que hacíamos, la expresión. Considero que esa fue una de las disciplinas que nos aportó mucho. Lo otro, en cuanto a realizar adecuaciones curriculares para situarlas en el contexto, también fue muy pertinente. Ambientes de aprendizaje también, porque nos sirvió para generar ambientes propicios, considerando que teníamos un ambiente y espacio físico acotado, teníamos que buscar la instancia para generar un ambiente y así promover los aprendizajes esperados.

Entrevistadora: Ahora, retomamos el estilo pedagógico, ¿podrías contarme qué tipo de pedagogía consideras que se intencionaba en la carrera?, es decir, una pedagogía tradicional, más crítica y social o academicista. O de las tres. Pero, ¿hacia dónde percibes que tendía la formación?

Entrevistada: Yo creo que hubo de las tres. Variaba según el perfil del docente que teníamos en cada disciplina, pero creo que, principalmente, nuestra formación se inclinaba más a una pedagogía más crítica, enfocada en el ámbito social.

Entrevistadora: De acuerdo a esto que identificas, ¿crees que tus profesores/as fueron respondiendo el sentido respecto a tu formación, a tus expectativas, inquietudes?, ¿cumplieron con las expectativas de formación que tenías?, ¿de qué manera?

Entrevistada: Algunos. Unos me decepcionaron mucho (risas), porque consideraba que eran ramos que, como dije anteriormente, no estaban contextualizados en la realidad educacional, que eran muy tradicionalistas, no nos enseñaban el cómo realizar la experiencia y también eso genera, a mi parecer, una distancia con el docente, y cuando uno genera esa distancia no se da la conversación ni la reflexión. Cuando uno se siente cercano a sus docentes puede reflexionar: oh, me pareció interesante esto, profe sabe que me llamó la atención este tema que vimos, me puede compartir más información, o tengo la inquietud de esto, en cambio, si uno siente una desmotivación por un ramo lo deja ahí no más, creo que a nivel general de todo.

Entrevistadora: ¿Y con aquellos que sí te fueron respondiendo al sentido o los sentidos que te hacía el contenido o lo que se exponía en clase?, ¿cómo cumplieron con tus expectativas?, ¿cuáles eran? Me hablabas de los cómo hacer, realizar una experiencia, entregar información, retroalimentar, ¿puedes recordar alguna situación de algún profesor o profesora en que eso se produjo?, ¿cómo se produjo?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué conocimiento pudiste sacar de ahí y construir?

Entrevistada: Eh... Mira, aquí relevo de nuevo el diálogo y la reflexión, porque considero que donde yo más aprendí fue con los docentes que yo más conversé, con los que más reflexioné, con los que teníamos el espacio para discutir y debatir, tanto con ellos como con los compañeros, y creo que donde fuimos meros observadores o como tabulas rasas, que nos daban la información no más, para repetirla, esto así, así y así no aprendí nada. O aprendí, pero no cómo debería

haber sido, entonces considero que un buen docente tiene que ser reflexivo y crítico, que nos invite a la reflexión.

Entrevistadora: Ahora, ¿podrías contarme cuál es tu opinión acerca de los educadores que están trabajando con niños y niñas en el centro de práctica?, ¿cómo viste la relación pedagógica de los adultos con los niños y las niñas en SENAME?

Entrevistada: Eh... considero que está muy descontextualizada, es una práctica pedagógica no situada que no está tomando en consideración los intereses de los niños y también sus propias necesidades, considerando que son niños que están ahí por vulneración de derechos y vienen de una realidad social y familiar donde la educación no es algo primordial para ellos y donde ellos están desencantados de la educación, entonces la pedagogía que se está impartiendo en ese centro debería ser una que motive el interés de los niños y reviva esas ansias del aprendizaje en sí y eso no se va a lograr con las metodologías que están utilizando, con libros y guías, donde los niños van a una sala en la mañana y están todo el rato, salen 15 minutos, vuelven, no, considerando que son sus mismas casas las salas, se podría hacer una reestructuración, relevar el juego en los niños, que aprendan a través del juego, participen de verdad y tengan un rol protagónico y no sean niños que están sentados esperando que le pasen una guía y que mientras más guías realizan, mejor. Considero que no se puede seguir repitiendo y esa fue la relación que yo observé, fue esta relación de un docente conductista, de una pedagogía tradicional y no situada.

Entrevistadora: Y en cuanto a los educadores de trato directo o a las personas que trabajan en el rol de educadores fuera del contexto aula de la escuela, dentro de SENAME, ¿qué observaste ahí?, ¿qué relaciones establecían los adultos con los niños?

Entrevistada: Vi de todo. Relaciones amorosas y cercanas con los niños, vi relaciones de agresividad en el centro, maltratos. Vi relaciones muy conductistas también, por parte de los educadores de trato directo. Creo que una de las

principales críticas que veo es que no hay una cohesión en ese centro, para nada. Cada educador de trato directo, los docentes de la mañana, el equipo pedagógico de la tarde, todos se enfocan en su quehacer, no en tener una comunidad y un trabajo colectivo en pro y beneficio de los mismos niños que están ahí.

Entrevistadora: En ese sentido, tu guía de práctica ¿se adecuaba a ese contexto no formal donde no había cohesión?, si es que había, ¿cómo percibías esa adecuación ante la desconexión colectiva?, ¿veías intentos?, ¿cómo era el puente entre el equipo y los profesionales?

Entrevistada: Claro, nuestra docente guía realizó un trabajo comunitario totalmente y cohesionó diversos estamentos y lineamientos, por ejemplo, en la familia, en la comunidad, son cosas que no se habían trabajado. Se logró que nosotras como equipo de práctica pedagógica trabajáramos con los asistentes sociales, con las familias. Esa actividad de habilidades parentales, fue súper significativa, lo que aportó bastante a nuestra docente guía para realizar las conexiones con los otros estamentos de la comunidad educativa en sí, del sename.

Entrevistadora: Hablando acerca del acompañamiento en la práctica profesional, ¿de qué manera crees que se vinculaba con la formación que recibiste? Tú mencionaste: una formación con conciencia social, crítica, reflexiva, ¿cómo entonces se vinculan estos elementos con el tipo de acompañamiento en tu práctica profesional?

Entrevistada: Yo creo que todo lo bueno que aprendí dentro de mi formación disciplinar y lo que no sabía también, lo vivimos en carne con nuestra tutora, se llevó a la realidad, o sea el acompañamiento fue totalmente coherente con nuestra formación, la práctica pedagógica final que tuvimos en el SENAME fue coherente con, al menos, lo más relevante de la formación, la que yo destaco, la formación que a mí me queda como identidad profesional.

Entrevistadora: En cuanto a la concepción de infancia de tus formadores/as, pensando en la guía de práctica, en la educadora de centro, en educadores de

trato directo ¿qué percibiste en la concepción de niño?, ¿qué distinciones podrías hacer?

Entrevistada: No, ahí había una diferencia total en la concepción de niño en cuanto a nuestra tutora de guía, a nuestra formación y a la concepción de niño que había en ese centro. A los niños se les veía como, a mi parecer, los pobrecitos, los rebeldes, los que no hay que darle mucho la mano, porque se suben al chorro, los niños pacíficos que tienen que aprender de tal manera. La concepción es totalmente distinta a la que nosotras tenemos, lo que generó un quiebre para los niños y para el centro, porque nosotras éramos vistas como las tías locas, las tías que hacían las cosas entretenidas, que no eran “profe”, si cuando supieron que éramos profes no lo podían creer, entonces ahí en el mismo discurso de los niños se puede apreciar cuál es su concepción de educador, o sea un educador no puede jugar, compartir, que releve los intereses de los niños. En los mismos discursos de los niños pudimos apreciar eso. Pero por parte del equipo también, nos miraban como: qué están haciendo ellas. Éramos vistas como las histriónicas.

Entrevistadora: Claro, la concepción de infancia del equipo de práctica chocaba con la concepción que había en el centro.

Entrevistada: Creo que una vez escuché un discurso de una educadora de trato directo que dijo que nosotras veníamos a solo jugar, estoy casi segura, que solo veníamos a jugar. O, sea, ¿uno no aprender jugando?, esa es la pregunta que yo me hice en ese momento. Uno aprende jugando, es esencial en la vida de un niño, el juego, es por donde se tiene que partir la educación.

Entrevistadora: ¿Observaste alguna otra situación donde esas concepción de infancia aparecían como diferencia?, quizá pensando en los niños, ¿qué concepción tenían de sí mismos?

Entrevistada: Yo vi a niños muy desencantados de ir al colegio, de aprender, la misma sala pedagógica era como: ah, qué lata. Al principio ni siquiera querían a la sala pedagógica donde nosotras estábamos, porque esa sala significaba lápiz y cuaderno y escribir. Pero después la sala la teníamos llena y no sabíamos cómo ir

sacándolos una vez finalizadas las actividades o antes que comenzaran, porque estaban ansiosos por seguir o comenzar. Es relevante eso, cómo cambiamos la concepción de los niños en cuanto a la enseñanza, al juego, al aprendizaje.

Entrevistadora: De acuerdo a tus capacidades personales y profesionales, en cuanto al dominio de los contenidos y de la práctica, ¿Cómo crees que tus formadores/as contribuyeron en tu formación docente?, ¿hubo tensión en lo disciplinar?

Entrevistada: En cuanto a mis habilidades personales, como dije en un principio, desestructurarme... y comprender que todo es flexible, porque yo era demasiado cuadrada, y esa fue una habilidad que yo tuve que aprender y que me ha servido ahora que trabajo. Tenemos que tener flexibilidad en nuestro quehacer y ser más histriónica, realizar inflexiones de voz, son habilidades que creía que yo no tenía y que esta práctica me potenció, ser más cercana a los niños también. Ya, eso fue algo que también me cuestioné mucho y que reflexioné hartito con las chiquillas, con la docente, pero claro, ahí llegamos con las reflexiones constantes, que cada uno tiene su forma de acercarse a los niños, yo no soy tan cercana de andar abrazando, pero sí soy preocupada de cómo están, de qué les pasó, preocupada del bienestar en general de los niños, más allá de andar abrazando o cosas así, que son, quizá en esta instancia, necesario, tal vez más afecto físico, y lo intenté varias veces y siento que ahí también hice flexiones en mi propia personalidad para adecuarme al contexto.

Entrevistadora: Bueno, lo que menciona fuiste construyéndolo, ahora me gustaría que me contaras sobre aquellas capacidades o habilidades que ya traías contigo.

Entrevistada: Que soy muy estructurada, y así como dije que me tuve que desestructurar, creo que mi estructura también me sirvió, porque servía para tener un orden. Ah ya, chiquillas tenemos que planificar, hay que evaluar, ver los procesos, esa estructura que yo traía también me sirvió, a pesar de que me tuve que flexibilizar en el trayecto.

Entrevistadora: Hablaste sobre el bienestar anteriormente, la escucha, la observación...

Entrevistada: Eso, esa es una de las habilidades que yo siento que traía. Soy muy observadora y quizá a la vista de otras personas puede ser: ah la que es callada o la que no sabe. Pero yo soy muy observadora porque analizo mucho las situaciones que observo y después dialogo lo que vi. Creo que la observación, para generar reflexión dentro de nuestro quehacer, es súper importante, y creo que es una de las habilidades que yo tengo y que llevé al centro.

Entrevistadora: En relación a la retroalimentación que te dio la educadora en sala y que la guía de práctica, ¿qué podrías relevar de esa conversación final?

Entrevistada: De la conversación final con mi docente de práctica... más que el final, relevo el proceso, creo que una evaluación auténtica no mide final, mide el proceso. Uno en una evaluación específica, puede que ese día haya estado bien, haya tenido ánimo, haya pasado algo, etc., son muchos los factores que pueden influir en una evaluación final, pero cuando una evaluación es auténtica centrada en los aprendizajes de cualquier persona, sea adulto o niño, se evalúa el proceso, los avances, los retrocesos, las reflexiones. Creo que, más que nada, lo que yo relevo de mi docente fue las evaluaciones constantes que nos hizo en todo el proceso, más que el final, porque siento que el final, la evaluación que tuvimos fue como: porque hay que poner una nota. Pero para mí lo más importante fueron las evaluaciones durante todo el proceso que me fueron nutriendo, generando aprendizaje significativo, donde yo podía realizar cambios, adecuar cosas que estaba realizando mal, considero que eso es para mí más importante que la evaluación final.

Entrevistadora: Lo pregunto porque en esa conversación final, la educadora de sala, realmente se sentó a conversar ese día.

Entrevistada: De la educadora en sala siento que hubo una reflexión final, como le comenté a mi tutora ese mismo día, su apreciación no me importa porque en ningún momento tuve una conversación en el proceso, nunca vio, estuvo en

situaciones específicas, principalmente donde yo estaba de observadora, mi observación analítica y crítica, y claro, si no me vio conversar en ese momento en que yo estaba observando una situación, obviamente que ella va a tener una apreciación distinta sobre mi quehacer. No me vio en sala, no vio lo que hicimos con los niños y no hubo un proceso, un diálogo, una reflexión, entonces sentarse al final de práctica a dar una conversación sobre el proceso que hicimos, sobre lo que ella observó, y culminar con el término: usted no es para esta educación no formal, creo que no fue pertinente, para nada. Creo que... una vez leí a un autor que no me puedo acordar... pero súper bueno... es una cita... eh... que un docente, sus palabras y su carácter pueden ser salvación o heridas sin cicatrización. Creo que esas palabras estaban demás en ese momento, porque ella no puede venir a juzgar mi quehacer y decir que yo sirvo para la educación formal y no en los contextos no formales, porque ella me vio en dos oportunidades que estuvo observando, si ella no vio todo mi proceso. Y fueron también cosas que reflexionamos en el camino con mi tutora de práctica, y claro, si bien cada docente tiene su perfil profesional, decir que uno no está preparado "para" creo que no correspondía y menos en una evaluación final para cuando no había visto ninguna evaluación procesual ni tener una conversación, entonces por eso considero que se da una distancia, y honestamente, tampoco me puso mala nota, pero considero que sus palabras estaban de más, sobre todo como docente, porque así como yo que tengo claro quién soy y lo que yo sé hacer, un niño puede que no lo tenga claro, un niño puede tener inseguridad, sobre todo en ese centro, ¿y si deja cicatrices en ese niño?, tú no sirves para esto.

Entrevista 2

V.A.

Entrevistadora: Bien, vamos a comenzar con una pregunta bien general, sobre tu proceso de práctica acá en SENAME, ¿cómo viviste el desarrollo de tu práctica profesional, aquí en SENAME? Desde los momentos previos a entrar, luego al

iniciar, el desarrollo y el final, sé que es largo, pero si pudieses tu visión general acerca del proceso.

Entrevistada: Eh... este centro de práctica, cuando se abrió, que fue por voluntad de nuestra profesora, ahí de inmediato me sentí interesada y como se dio la oportunidad accedí al tiro, con mucho miedo y todo eso por las características desconocidas que uno veía desde fuera, por lo que te dice la prensa o los mismos imaginarios que uno tiene sobre lo que pasa aquí adentro, pero ya al entrar me sentía privilegiada, así ya un privilegio que yo pueda hacer mi práctica acá y ahí sentí que el centro igual nos dio harta libertad, a pesar de ser un contexto de encierro, nos dieron la posibilidad de crear una nueva forma de educar a los niños, así como una forma nueva de pedagogía, si queríamos incluir el juego lo podíamos hacer, si queríamos hacer otra estructura de planificación o actividades, las podíamos hacer siempre, entonces es eso lo que me gustó mucho de este centro. Y en el desarrollo, complicado igual, porque siento yo que cuando estuvimos en práctica los niños eran cariñosos, a lo más, uno podía ver las dificultades que ellos podían tener como pares, que se peleaban y todo eso. Pero ahora que estoy trabajando es diferente. Actuaban diferente con uno, actuaban diferente con la tía de pedagogía a que si soy su tía de casa y ahí ya cambia el contexto, ahí pueden ser violentos contigo, andan desafiándote a cada rato, tu eres la personas que les tiene que poner las reglas, las normas, no sé, cierta disciplina y ellos son personas que no quieren esas reglas, normas y disciplina, entonces ahí el conflicto es diario. En cuanto a mi práctica sentí que la aprovechamos harto igual porque nos apoderamos de esa libertad que nos dieron para realizar actividades, independientemente de la hora, de la cantidad de actividades, del tiempo que dure cada una, nos permitieron ser creativas, nos dieron esa oportunidad para que nosotras creáramos, para demostrarles de lo que estábamos hechas (risas).

Entrevistadora: Eso es interesante, que te permitieran crear y de ser flexibles en las actividades porque aquí es distinto a la escuela o a la educación formal,

entonces ¿qué elementos de tu formación pusiste en acción en el desarrollo de tu práctica?

Entrevistada: La creatividad, ser propositiva, ingeniosa, todas las cosas que hay que ponerlas en práctica o las puse en práctica en mi práctica que me entregó la carrera, esto de planificar mensualmente, trimestrales, para organizarse en pos de un trabajo más paulatino, progresivo, también encuentro que eso me lo enseñó la universidad, esto de las relaciones personales también creo que es algo que me dio la carrera. Lo que sí estoy débil, pero no sé si es por la carrera en sí, si no quizá por mi dedicación en ese tema, es sobre la evaluación. Yo creo que en la evaluación no demostré quizá lo que me quisieron enseñar en la universidad. Yo creo que eso igual te lo entrega la formación, pero yo como estudiante, me costó ponerlo en acción. Porque para evaluar uno quiere ser como lo más equilibrado, justo o que vaya acorde con la actividad que estás proponiendo, que el instrumento sea el adecuado, y esas cosas me cuestan, ponerme de acuerdo conmigo misma, que cuál es el instrumento más adecuado para cierta actividad y me acuesta, aun así, lo puse en práctica en la práctica, me cuesta ¿cachai?, pero no me considero como... experta, o no me considero que la manejo como una egresada de la carrera, esas son mis falencias.

Entrevistadora: ¿Y a qué crees que se debe eso? Porque pareciera que con la experiencia se va adquiriendo ese conocimiento también. En tus otras prácticas, ¿qué pasaba con la evaluación? O, hasta con la evaluación de tu propia práctica por parte de los/as profesores/as, por ejemplo.

Entrevistada: Sí, a mí igual me habían evaluado mal las prácticas antes de esta última, yo había reprobado dos... tres. Una vez estuve a punto de ser eliminada de la carrera, por este tema de las prácticas y por el tema de evaluación.

Entrevistadora: ¿Cómo te evaluaban en la práctica?

Entrevistada: Me evaluaban no con nota favorable para mí y eso igual me desmotivó mucho en mi camino, porque yo dije: quizá no soy para esto, porque me están diciendo que no estoy llevando a cabo lo que debería hacer una educadora,

y yo no estoy cumpliendo el perfil, pongo de mi parte y no me sale, o me siento desmotivada. De hecho, mira, igual es novedoso, porque las otras prácticas, teniendo contextos formales, no me había ido muy bien porque... yo creo que por mi preparación y también por mi motivación a ciertos contextos, a mí no me motivaba mucho ir a esos contextos, yo no sabía si quería ser educadora de jardín o profe de colegio, no me motivaba.

Entrevistadora: ¿Por qué entraste a estudiar esta carrera?

Entrevistada: Yo entré porque quería ser profe, pero durante el proceso me iba dando cuenta que me decían que no era para ser profe yo, que por qué no pensaba otra carrera, entonces esas mismas cosas, mi motivación con que entré: ya, quiero ser profe, tengo una convicción, un camino a seguir, o sea tengo la visión de lo que quiero ser, una misión. Pero eso se iba coartando cuando yo estaba en la carrera, porque en las mismas prácticas que uno dice: bueno, aquí se va a ver si realmente tengo dedos pal' piano. Las mismas prácticas me decían: oye, tú estudia otra cosa, se ve que esto no es lo tuyo. Entonces yo me fui desmotivando ene, pero así fui avanzando en esta carrera y con esta desmotivación igual terminé hasta llegar a esta última práctica que era la que más me agradaba, la que más... como si yo la estuviera esperando desde un principio, y ahí le puse todo, todo de mí, me encantó ser bien evaluada, me encantó que me dijeran: oye, tú si eres para esto. Eso necesitaba. Si ya estoy ahí dentro de la carrera, a punto de titularme, licenciarme, y que todo el mundo donde yo participo me diga: oye, tú dedícate a otra cosa. A nadie le motiva, a mí no me motivaba terminar la carrera hasta que se propuso este centro de práctica y tomé con gusto el desafío. Siento que el contexto que no es tradicional me hace sacar de mí lo mejor, mi vocación, es como si todo para lo que me prepararon yo estuviera dispuesta a utilizarlo, pero no así me pasaba en los contextos formales, que quizá no era que el contexto formal no me adecúe, o sea no me acomode, pero no me gustaban las opiniones que recibía en esos lugares.

Entrevistadora: Se supone debían ser opiniones formativas, ¿cuáles eran esas opiniones?

Entrevistada: Lo que te conté, que por qué no me dedicaba a otra cosa...

Entrevistadora: Pero ¿cuál era el fundamento?

Entrevistada: Porque ellas veían que yo no era proactiva, tenían que estar diciéndome las cosas, yo creo que también es por la formalidad de este lugar de los contextos formales, te piden las cosas en ciertos plazos, de tal manera tienen que ser, tú tienes que entregar cierto informe, con estas características, las planificaciones son de esta manera, la evaluación esto. Entonces tú tienes que cumplir más que crear, por lo que he visto en las prácticas, por mi experiencia. Ahí yo sentía que me estaban pidiendo seguir el patrón y aquí me acomodó mucho porque no tenía que seguir un patrón, aquí era: oye, si van a proponer, háganlo, necesitamos de estas buenas ideas, y ahí me sentía más cómoda trabajando. Porque también como te digo esto de la evaluación siempre ha sido, en mi formación, algo que estaba al debe. Y quizá en el contexto formal se le miraba a ese proceso de evaluación en el desarrollo pedagógico como algo elemental que yo no podía manejarlo, no llegar a lo que se me estaba exigiendo. Tal vez también por eso me decían: oye, parece que tú no eres para esto, mira, tu relación con los niños súper bien, pero tú aquí no vienes a ser la amiga, tú vienes aquí a ser la educadora, y todos esos comentarios. Que aquí es igual, eso del trato con el niño. Yo entendí esto de tener el carácter en la pedagogía, de esta actitud atenta hacia los niños, pero también proponiéndoles cosas diferentes, viendo la disciplina, porque aquí igual son niños... no es que yo me pare al frente de ellos y van a entender que se tienen que callar, sino que como adulto hay que verbalizar todo: siéntate, cállate o... puedes tomar, no sé... voy a hablar ¿me pueden escuchar?, cosas que en la escuela te pones adelante y quizá los niños van a entender que: ah, la tía va a decir algo. Pero aquí hay que ocupar mucho tiempo en estas cosas de interacción, que los niños sepan interactuar con otro interlocutor. Tú como adulto tienes que explicitar siempre y eso lo aprendí acá y siento que eso me va a servir después para estos contextos formales, porque esas eran cosas que yo tampoco manejaba, así de esta relación con los niños, yo era más amigable. Ahora siento que tengo más carácter o más dominio con respecto a

los temas o en cuanto a conocer a los niños. Me ha servido... siempre bajo el sujeto de derecho, o sea yo nunca le voy a faltar el respeto al niño porque no me está escuchando.

Entrevistadora: En ese sentido, ¿podrías contarme en resumen cómo te sentiste en esta práctica?

Entrevistada: Me sentí aporte a este contexto. Eh... aquí, yo no sé si es por el contexto o por mi crecimiento, que me siento útil, siento que puedo aportar algo aquí a los niños, para mí nunca es una carga ni un cacho estar aquí con ellos o no sé, siento que aquí está mi vocación.

Entrevistadora: Pareciera que esa vocación más allá de la pedagogía, ¿qué crees tú?

Entrevistada: Como algo social, aquí hay que educar. Aquí es como si los niños te tuvieran a ti no más para aprender de la vida, o sea no a mí no más, pero a todos los que trabajan acá. Aquí están las personas que los escuchan y atienden en un contexto que realmente a nadie le acomoda, sobre todo a esos niños,

Entrevistadora: Por ejemplo, ¿cómo es el trato hacia ellos en la escuela externa?

Entrevistada: Depende, yo siento que la escuela externa es como un privilegio al cual pueden optar los que tienen buena conducta, solamente lo que cumplan el perfil de la escuela externa y la mayoría de estos niños no va a la escuela externa, porque tienen trastornos conductuales o temas de relaciones interpersonales, hay muchos que ni siquiera les enseñaron en sus casas a cómo comportarse en el colegio o que cuando alguien habla tienen que escuchar, sino que les enseñaron otros valores, que si alguien te molesta anda a pegarle, que tú soy el más choro, no dejis que te pasen a llevar. Nadie les enseñó: oye, mira, hay que callar, hay que pausar, hay que escuchar, meditar, reflexionar, esas cosas no se las enseñaron. Entonces el colegio de afuera no está preparado tampoco para recibir a niños así, solamente dice: este niño no cumple el perfil, chao. Ustedes vean lo

que hacen con él. No hay programas de acercamiento escolar para los niños y yo creo que son necesarios, sobre todo por las características que ellos tienen.

Entrevistadora: A eso iba con lo que no es solo la pedagogía lo que se requiere.

Entrevistada: Claro, no tan solo lo de entregar conocimiento formal, no se trata solo eso, o sea ahí se diferencia la escuela externa, porque aquí necesitan prepararse para la vida, ya que la formación que tuvieron antes, si es que tuvieron, los preparaba para un modelo de vida que no es el más adecuado para ellos siendo niños, no es una realidad que tienen que enfrentar como absoluta. La idea no es que nosotros miremos a los niños y digamos: pucha, ya sabemos cuál es su futuro, sino que hagamos todo lo posible para que él aquí aprenda lo que no aprendió en la calle, para que aquí, no sé, le enseñemos a conversar, a sentarse, a esperar al compañero, a no gritar, a ser respetuoso.

Entrevistadora: Ahora invirtiendo un poco los contextos, ¿qué crees tú que se debería aprender en la escuela formal que aquí si se produce? Porque aquí hay algo que se produce que en la escuela no.

Entrevistada: Lo deja para la familia. Eso que aquí se produce es como una mixtura entre la escuela y el ambiente familiar, que yo lo nombraría como este ente encargado de entregarte las concepciones de mundo o la moral, la ética, los valores, y el colegio se desliga un poco de eso para enfocarse netamente en la educación que te pide el currículum y cosas así. Entonces esa es la diferencia que se ve, que aquí adentro es como una mezcla entre lo que la familia socialmente entrega a cargo de ciertos temas y lo que la escuela entrega a cargo de otros temas. Aquí sería todo en una misma institución, en donde tú vives vas a recibir todo eso.

Entrevistadora: Entonces viendo cómo funciona la educación, la formación de valores y también cómo se entiende al niño y la niña, en tanto cómo es la relación con ellos acá, ¿cómo ves el ambiente profesional aquí dentro?

Entrevistada: Yo veo que no hay una coordinación, una consecuencia y unas voluntades para que esto sea organizado, así como que digamos: bueno, todos los adultos que estamos en este centro vamos a trabajar o vamos a velar porque todos los días cumplamos o realicemos con los niños ciertas actividades que les van a permitir desarrollarse en esto... no, no hay un lineamiento ni protocolo que te diga y se preocupe de esta educación, de este ámbito pedagógico en los niños. Yo creo que por ahí también la libertad que nos daban, porque no hay un modelo a seguir o una organización explícita de los valores, de la dinámica que se genera aquí, yo siento que es espontánea, yo veo que hay adultos que se preocupan de esto y esos mismos adultos se encargan de que sea así, pero no hay una organización colectiva en que estemos todos, nos pusimos de acuerdo, para llevar a cabo esto, yo no lo he visto, tampoco lo he visto en los protocolos y cosas así. Y también lo que he visto es que no hay formación profesional mínima, o sea acá no te exigen para estar en el trato directo con los niños, que ya son complejos, que tienen una vida compleja, violenta, no exigen que la persona adulta tenga conocimientos básicos o los conocimientos base para poder enfrentar esta situación con los niños, no te los piden. Yo creo que eso igual podría marcar la diferencia si fuera distinto.

Entrevistadora: Ahora quisiera preguntarte ¿cómo te sentiste en la relación con los niños y las niñas aquí dentro? Primero en tu práctica, que quizá tuvo fases y luego ya estando como educadora de trato directo, en el trabajo mismo.

Entrevistada: Me sentí, desde un principio, esperada, me sentí esperada en este lugar. Yo llegué y los niños... también quizá por la costumbre que tienen de recibir gente externa... se acercan, te saludan, te dicen: tía qué va a hacer, qué nos va a traer. Son súper cariñosos, es algo que yo viví desde un principio. Bueno y también los otros niños que no están ni ahí, que te miran y te dicen garabatos, cosas así, pero eso yo no lo vi en la práctica en sí. Ellos igual diferencian si tú eres una persona que va a venir por un tiempo o eres una persona que va a estar a cargo de ellos, porque eso lo vi diferente, en cuanto al desarrollo en mi práctica y ahora en el ámbito laboral. Los niños muy dispuestos. Cuando entré a trabajar acá

igual me preguntaron: ¿usted va a ser tía de sala?, y ahí algunos mostraron su lado oscuro, se atrevieron, dijeron: ya, hagámosle la prueba (sentí yo) a ver si quieres estar con nosotros, probémosla. Ahí hacen los shows, se pegan, se organizan entre ellos, casi así como motín. Para probarte, no sé si para llamar la atención, porque lo hacen diferentes formas, pero es como para probar hasta qué punto tú vas a seguir con ellos, ya que han sido niños muy abandonados y no una sola vez, sino que en reiteradas ocasiones. Entonces encuentro súper válido que quieran probar a la persona que, según el discurso, dice que va a estar con ellos... a ver qué tanto va a estar con nosotros si nos comportamos así... eso me imagino, que es una cosa de prueba, para después, pasar a esta oportunidad que te pueden dar los niños, de tener un vínculo con ellos.

Entrevistadora: ¿Y esa oportunidad te la han dado?

Entrevistada: Me la han dado. Al principio igual me frustré mucho porque cuando entramos a trabajar nadie me pescaba, o sea me pescaban más siendo practicante en el container que en el patio ahí tratando de regularlos y no me pescaban, me decían todos los garabatos del mundo, cada vez que podían me pegaban. Ahí me fui frustrando, quizá es lo que me han dicho toda la vida, que no tengo dedos pal' piano, volví a la concepción de mí misma de: no me la puedo, quizá esto no es para mí, porque estoy viendo los resultados y no son los más esperados. Pero yo lo compartí también con mis compañeras de trabajo, que algunos son profesores, no todos, pero algunos sí. Ellos me daban más tranquilidad y esperanza, me decían a todos cuando llegaron los niños no les hacían caso, a ninguno les hicieron caso. Si quién eres tú, una persona nueva que espera que te hagan caso porque... Ellos están viendo tu paciencia... si tú no eres nadie en la vida del niño, en verdad el niño puede que no te haga caso nunca. Tú no eres nadie en la vida del niño, en verdad el niño puede que no te haga caso nunca. Todos me decían: tranquila, después de unos meses esto va a ser diferente, porque tú sí tienes buen trato. Eso me decían, que yo tenía buen trato con los niños, que esas características sobresalían y que esto del manejo de grupo, por decirlo así, se daba con el tiempo. Con el tiempo los niños iban a

empezar a respetarme y no por ser adulta que les estoy pidiendo algo, eso no basta. Tiene que ser tiempo, por esto mismo de los abandonos yo creo también, del vínculo que ellos desean formar para ver si ponen de su parte para hacerte caso a ti. Igual tenemos claro que aquí todo es con una mirada adultocéntrica, aunque se piense en el niño, pucha si en el SENAME para resguardar sus derechos está todo mirado adulto céntricamente. En el sentido de que a los niños no les piden opinión en nada sobre las decisiones que se toman acá. En el sentido de que yo adulto tengo que ponerle las reglas a él y no conformarlas en conjunto, esas cosas yo creo que explicitan la mirada adultocéntrica que se maneja en este centro.

Entrevistadora: Según todas estas reflexiones que has compartido, quisiera preguntarte, ¿con qué sensaciones o pensamientos te ibas a tu casa después de la práctica?, ¿cómo era esa vuelta a casa?

Entrevistada: Fueron dinámicos, diversos días. Todos los días veníamos de lunes a jueves, en horario tarde. Yo en la mañana trabajaba, después de la pega me venía a la práctica y llegaba aquí, llegábamos con actividades, las hacíamos... no resultaban, los niños no estaban ni ahí... que fome, que aburrido, tía hagamos otra cosa. Esos días uno se va con ánimos de mejorar porque la idea es continuar, es ver las posibilidades, o sea ensayo y error, y cuando las actividades funcionaban... los niños full conectados, ahí te vas con el corazón llenito... te fijaste en la cara que puso cuando... cuando logró atrapar la pelota o viste que se reían harto, viste que se puede aprender jugando, escuchaste lo que me dijo. Esos eran los días más gratificantes, en verdad alegraba el corazón, no era como un éxito, era como un bienestar, era muy bacán cuando resultaban las actividades, cuando eran llamativas para ellos.

Entrevistadora: ¿Por qué dices que era un bienestar y no un éxito?

Entrevistada: O sea yo no me sentía como que era un logro mío, me sentía bien porque vi que los niños lo pasaron bien, vi que se interesaron en aprender, porque aquí un desinterés por aprender. Tú les dices colegio: no, no, no... entonces le

dices: juguemos, y ahí está aprendiendo jugando y ves que el juego le interesó, que está participando y después le haces una pregunta cachai que entendió el concepto, ahí es cuando te sentís bien porque estai aportando, no es como... oh, sí, yo soy la profe, éxito para mí, un logro mío, no. Era, qué rico que estén teniendo experiencias diferentes a las que recuerdan, que el colegio es fome, que aprender es fome.

Entrevistadora: Y si bien haces la diferenciación entre bienestar y éxito, ¿sientes que fue una práctica exitosa?

Entrevistada: Yo encuentro que fue exitosa porque abrió canales de diálogo entre la institución y nuestra carrera, en ese sentido fue muy exitosa. En mi área personal también fue exitosa porque logré pasar o saltar esos conflictos y concepciones negativas sobre mi propio concepto como profesional, porque me pensaba como una mala profesional, que lo que me podía haber entregado la academia yo no lo aproveché bien, eso sentía yo, y que como no aproveché al 100 mi paso por la carrera voy a ser una mala profesional el día de mañana, eso sentía, pero al fin y al cabo, hay que darle mucho espacio y tribuna a las prácticas, porque yo siento que en esta práctica no salí la misma profesional que era cuando empecé la práctica, por eso encuentro que fue exitosa. Recuperé autoestima, confianza en mí, o de decir: mira, hay distintos contextos, quizá yo me manejo mejor en este, no pensar que como una no me agradó o no estoy conforme o no me acomoda, no me dan ganas de pensar: ah, ya esto no es para mí, sino que me dan ganas de pensar: voy a buscar cuál es mi lugar porque quiero ser un aporte.

Entrevistadora: Muy interesante, mira, ahora me gustaría que sintetices algunos puntos críticos contigo misma que observaste en esta práctica, positivos o negativos, por ejemplo cuando hubo una crisis y te hiciste una autocrítica o cuando te sentiste mal pero algo reflexionaste, de algo te diste cuenta.

Entrevistada: Un punto es cuando la desmotivación traspasaba la convicción que uno puede tener sobre uno mismo, también esto del mundo adulto, porque más que lo complejo, que los niños sean desobedientes, mal portados... tener un

equipo que te respalde es algo fundamental y siento que en la práctica tuvimos el apoyo de nuestra coordinadora, la profesora que está ahí participando en el container, lo tuvimos, sin embargo, habían otros adultos que no nos apoyaban de ninguna manera, otros profesionales que tienen otro enfoque de infancia o tienen otra manera de trabajar con los niños... o sea hay que tratar de no dañar subjetividades, porque uno es practicante en este lugar, entonces ahí era crítico y complejo darse cuenta de que los adultos tienen que ponerse de acuerdo para lograr algo con los niños.

Entrevistadora: ¿Qué piensas sobre lo que pasa en los niños si no hay acuerdos entre los adultos?

Entrevistada: Ven la incoherencia, se nota mucho... ven que no hay un acuerdo entre los adultos y ellos lo toman como a su favor llamándole desorden, armar cosas que ellos saben que las pueden hacer cuando los adultos no están de acuerdo. Ahí ya es una dificultad mayor para poder realizar actividades.

Entrevistadora: Ahora, te preguntas sobre la formación de educadores/as de infancia. ¿Qué piensas sobre la importancia de la formación de educadores/as de infancia? Esta formación mínima que tú hablabas, que debiese ser la base, en relación al contexto de tu práctica pedagógica.

Entrevistada: Yo siento que la formación inicial docente te da los conocimientos base para enfrentar contextos pedagógicos o contextos de infancia, pero no sé si te da esa integralidad de abordar estos contextos diferentes, porque abordando contextos diferentes se aborda también la distinción de cada niño, o sea se reconoce que hay niños que tienen otras necesidades, otros modos de diálogo, de entender, de comprensión que igual no te prepara la carrera, pero eso igual te lo da la práctica, entonces la carrera igual está dando la posibilidad de que tú lo desarrolles en la misma práctica, entonces no creo que esté tan al debe en ese sentido. ¿Por qué desde qué otra manera, desde lo teórico te puede aportar estos contextos diversos?, pero nunca va a ser igual... yo creo que la carrera cuando se preocupa de esto es cuando te da prácticas o te da la posibilidad de ser

practicante en estos contextos, y desde primer año. Yo creo que lo fundamental de nuestra formación para prepararnos en contextos diversos es la práctica profesional, así como el enfoque de práctica que haya es lo que te va a permitir desarrollarte en ciertas áreas o campos relacionados a la infancia, y yo siento que esa posibilidad en nuestra carrera no se dio como una voluntad general, sino que dependía del profe de turno el que te decía si... no había un perfil de carrera que dijera: en esta carrera tú vas a pasar por diferentes prácticas, viendo todos los contextos posibles, los más complejos. No creo que ese sea un enfoque de carrera, porque lo que vi en estos 6 años, que dependía del profe que estaba a cargo de las prácticas, era el enfoque de práctica que íbamos a tener, nosotras tuvimos la suerte, la dicha de coincidir con esta profe que nos entregó estos nuevos contextos, quizá ella atendiendo a esta necesidad de prepararnos para las diferentes realidades, pero por eso lo digo, que en eso quedaríamos débil, porque no es algo trascendental, algo que está ya prescrito, sino que depende del profe y que esta profe fue muy clever para proponer estos nuevos contextos y gracias a estas voluntades personales, yo creo, fue que nosotras pudimos acceder a estas realidades, o si no, la carrera seguiría estando débil, porque yo creo que es la práctica lo que da el plus y si no hay prácticas que te lleven a esto no va haber una carrera que te forme para esto.

Entrevistadora: Y pensado en esta práctica donde tuviste suerte, en la que sí dependía de una voluntad personal, pero que en el fondo fue lo que activó la motivación y todo el trabajo... había un taller de práctica, pensando en este, que era el complemento de tu práctica presencial... ¿cómo crees que este taller potenció tu formación, o quizá, hubo limitaciones?, ¿cómo consideras que ese taller era parte de tu formación en función de tu práctica?

Entrevistada: Yo creo que el taller fue un gran aporte para nuestra práctica, porque nos sirvió... porque aquí cada día estaba lleno de carga emocional, tensiones, cosas que no resultaban, cosas que había que cranearlas de nuevo, cosas así, que uno queda como... no sabis si estai haciendo bien o mal las cosas, y eso quedaba despejado cuando nos juntábamos a los talleres de práctica, ya que ahí

hacíamos actividades que podíamos compartir, nos mirábamos a las caras entre las practicantes, entre personas inmersas en el mismo contexto, podíamos compartir nuestras sensaciones, percepciones, lo que los niños nos decían, y ese era un espacio bastante rico para poder no agobiarte por esto, o no sentirte sola o sentir que estai mal, ese era el espacio para compartir la experiencia y también el aporte de la profe que cada sesión nos entregaba una dinámica distinta de hacer pedagogía. Dinámicas que nosotras podíamos utilizar, de hecho los infinientos yo ahora lo ocupé con los niños y bacán, porque uno cree que como somos adultos y seguimos reglas, por eso funcionó, y no, a todos los niños igual les gustó, dinámicas como esa o de conversar, si el diálogo, el narrar es esencial para la retroalimentación, o sea como para reflexionar.

Entrevistadora: Y si volvemos al tema de la evaluación, ¿cómo podrías vinculas ambas cosas diálogo-reflexión y evaluación?

Entrevistada: Yo creo que tienen que ver, pero es que en la evaluación igual te piden formas de evaluar, que no es narrar ni el diálogo ni nada, que hay que considerarlo al momento de evaluar, el relato del niño, del adulto, de los participantes. Pero no es tan solo eso evaluar, hace parte, hay que involucrarlo, pero es más.

Entrevistadora: ¿y cómo percibes que era la evaluación en ese taller de práctica?

Entrevistada: Acorde al momento que estábamos, al ambiente que se quería lograr, porque a mí me encantaba no sentirme evaluada en ese taller de práctica, me gustaba... al final no me sentí evaluada porque el método de evaluación era diferente, puesto que hablamos del diálogo, del narrar, y eso me gustó mucho en el taller de práctica.

Entrevistadora: ¿Qué características identificas de ese método de evaluación que lo hacían diferentes?, porque igual habían notas, puntaje, categorías, pero no limitaba tu aprendizaje o lo marca definitivamente.

Entrevistada: Claro, lo que marcaba mi aprendizaje era el encuentro, compartir, eso lo marcó favorablemente. El método estaba muy en concordancia con la práctica en sí, o sea, se nos dio una práctica en donde se nos propuso generar una pedagogía a partir del juego, viendo al niño como sujeto de derecho, opinante, y después al momento de estar en el taller seguíamos en el mismo enfoque, entonces la evaluación en el taller es que fue muy concordante con nuestro proceso de práctica en contextos de encierro.

Entrevistadora: Pensando ahora en algo que mencionaste y es muy interesante, en relación a los 6 años en que llevaste a cabo la carrera, pero que en ninguna práctica observaste y experimentaste lo que ahora se dio en la profesional... ¿cómo vinculas la mirada de sociedad y su complejidad dentro de la formación con la práctica?, ¿qué reflexiones se generaban de parte tuya a partir de lo que leías y veías en las prácticas?, ¿te cuestionaste cómo aplicar la teoría?, ¿cómo percibes la formación que recibiste?

Entrevistada: La formación me aportó mucho. En lo teórico, algunas asignaturas me aportaban con la teoría pero después igual yo veía en la práctica otras cosas que no me las contaron en la universidad, y ahí decía: bueno, esto es teoría, pero en verdad la realidad es otra cosa. Pero es no es culpa de la teoría. También tiene relación con que en algunas asignaturas no había vínculo, pero en otras yo siento que sí había. Yo siento que sí queda al debe la carrera en cuanto a falencias en didáctica, que ya muchas lo tenemos visualizado. Por lo que veo aquí, también al desarrollo más psicológico en lo educativo, que a veces estoy como adivinando, usando mi empatía o mi intuición... para tratar de resolver conflictos que son psicológicos, aparte que los niños de acá... o sea lo que te enseñan en la universidad es como que todos los niños... no te enseñan eso, pero se tiende a llevar el discurso en que detrás del niño igual hay una familia que le va a dar ciertos valores y que tú como profe vas a entrar al colegio o jardín y vas a tener un niño que ya tiene una familia detrás, pero hay otros niños que no tienen una familia detrás o que esa familia le enseña otras cosas, costumbres y valores que tú aquí tienes que resolver, hacerte cargo. En ese sentido siento que no estaba

preparada académicamente, para enfrentar contextos de vulneración infantil tan evidentes como los que hay acá.

Entrevistadora: Según las áreas disciplinares que fueron parte de tu formación, ¿crees que en ellas se abordaron adecuadamente temas como exclusión social, buen trato, género, derechos humanos?

Entrevistada: Siento que quizá se abordaron, pero como para tener conocimiento general sobre los temas, no se abordaron con una preocupación de que nosotras como estudiantes supiéramos aplicarlo o supiéramos ir a esos contextos o nos interesáramos por esas alternativas, siento que no. Claro, uno ve en la malla curricular y va a aparecer pedagogía social, pero esa asignatura duró un semestre y era, siendo que hay otros ramos que duran 3 o 4 semestres y que yo creo que no eran para tanto, por ejemplo, Ambientes de Aprendizaje, que igual como nombre suena ultra necesario para que tu como educador, profe sepas utilizar ambientes para el aprendizaje, pero no era para dos años, siento que se lo pudo dar más tribuna a pedagogía social, o quizá una mirada más de género, más antropológica, que solamente se dieron, pero así como... ya, está pasado, está en el currículum, está en la malla, no digan que no lo pasamos. Pero no vi que hubiera un interés en que nosotras nos desarrolláramos más en ese ámbito.

Entrevistadora: ¿Consideras que esa formación o que esa falta en la formación obstaculizó, de alguna manera, tu práctica profesional?

Entrevistada: Sí, porque... un ejemplo... eh... a veces hay ramos que les tienes que dedicar mucho tiempo, esfuerzo y que no iban necesariamente vinculados con tu práctica, entonces ahí no te ayudaban o colaboraban en que tus prácticas se desarrollaran mejor.

Entrevistadora: Y en cuanto a la asignatura de Pedagogía Social o en las que podías desarrollar una visión más crítica de la sociedad, ¿cómo crees que te potenciaron?

Entrevistada: Si yo no hubiese tenido esos ramos que fueron pequeños, no me hubiera nacido tampoco un interés en saber más, en involucrarme en esos espacios, que antes eran desconocidos para mí y aportaron dentro de todo lo que daban las condiciones, ya que eran ramos pequeños, sin embargo, el interés mío era tomarlos en cuenta...

Entrevistadora: ¿Qué relevas de tu formación y cómo esta conforma tu identidad profesional como educadora de infancia?, ¿cómo la describirías?

Entrevistada: Mi identidad profesional yo siento que igual me la ha dado este contexto, yo no sería la misma Vanessa si hubiera la práctica en otro lugar como jardín o colegio. Yo lo que aprendí en la carrera y lo que siento que es un sello mío... que podría decir: ya esto es espontáneo, no lo voy a perder... es esta capacidad de diálogo con el niño, de escucharlo y lo que me está diciendo validarlo solamente porque me lo está diciendo él. Eso me ha ayudado harto aquí en este contexto, que al principio no lo entienden los niños, porque piensan donde uno es dócil o algo así pueden hacer lo que quieren, pero la idea es siempre ser coherente, yo siento que eso también es necesario y lo nombro como una característica de mi ser profesional, porque es algo que trato de hacer consciente en mí, ser siempre coherente, porque para qué estamos con cosas, siendo adulto o niño, cuesta a veces, si dijiste algo, cumplir... pero aquí con los niños si dijiste algo tenés que cumplirlo, y si dijiste no, tiene que ser no hasta el final, cosas así yo siento que las aprendí, las adquirí en mi ser profesional y que la estoy poniendo en práctica.

Entrevistadora: Ahora me gustaría preguntarte, ¿cómo contribuyeron las áreas disciplinares, por ejemplo, antropología, artes, ciencias, psicología, etc.?, ¿crees que fueron diversas?

Entrevistada: Sí, igual me gustó, desde un principio, desde que entré a la carrera, me gustó saber que en el primer año teníamos un plan común con otras de la misma facultad, me gustó porque yo sentía que si estaba hablando de las ciencias sociales, estábamos en la misma facultad, me parecía pertinente que tuviéramos

un plan común al principio... que le llamamos plan común, no era tan plan común, pero que tuviéramos antropología, sociología, psicología, todos esos ramos que en otras formaciones de educadores de otros institutos o universidades pueden no tenerla, aquí era como el piso mínimo, piso base. Es importante porque es más integral la mirada, o sea, hay muchas veces que los educadores piensan: ya, te forman para origami o te forman como un profesional que tiene que responder a lo que te van a pedir después en el trabajo, pero yo sentía que con estos ramos yo estaba expandiendo mi visión de mundo, de ser, de educación, expandí mi visión de pedagogía, de escuela y eso me pareció realmente interesante, porque en el primer año era como... el despertar cognitivo y me gustó mucho... sentía que no se me estaban negando espacios de la antropología, por ejemplo, cómo no nos iban a enseñar antropología si tiene tanto que ver con educación.

Entrevistadora: ¿Crees que estas disciplinas diversas y este despertar cognitivo sigue estando presente en ti, en tu práctica, en tu ejercicio pedagógico?,

Entrevistada: Te colabora... yo digo que a mí me ayudó, porque antes de tener estos ramos no tenía estos conocimientos, entonces a mí me ayudó, pero si una persona que viene ya, que maneja todo eso, no sé si le sea un aporte, para esas personas... para mí sí fue un aporte, pero en el contexto no formal, porque en el contexto formal, siento que está demasiado estructurado y se niega a un cambio, a integrar estas distintas miradas que no son peores o mejores, son diferentes y siento que no está tan abierto el contexto formal para recibir estas nuevas dinámicas que a mí me acomodan... pero siento que en el contexto formal como que coartan un poco tu ser profesional, es más de responder que de proponer.

Entrevistadora: Ahí hay algo clave, más responder que proponer, pero ¿responder a qué?

Entrevistada: Al currículum.

Entrevistadora: Claro, porque uno puede responder de acuerdo a lo que proponga.

Entrevistada: Sí, como docente o pedagoga, pero lo que tú propones tiene que estar dentro de lo que permiten, hay una jefa de UTP detrás de ti que te va a exigir ciertas cosas y si tú dices: pucha, dediquemos más tiempo a esto... no po', el tiempo no es para eso, es para pasar... entonces a eso me refiero con el responder, con el cumplir por cumplir, porque te lo están pidiendo y tú sabes que podrías ocupar ese tiempo en otras cosas o hacerlo de otra manera, que no te lo van a permitir.

Entrevistadora: a partir de ahí, ¿qué pedagogía crees que se intencionaba en la carrera y en el centro de práctica?

Entrevistada: Una pedagogía liberadora, o sea, siento que la carrera te entrega visiones de pedagogía que son las que existen y te tienen que preparar para que tú salgas a esto de llamar "responder" y seas también proactivo, y siento igual que vi en la carrera esto otro... esto de querer cambiar, de irrumpir en lo que está normado, entonces siento que nos entregaron estas dos alternativas... o no dos alternativas, nos entregaron la alternativa de decir: hay algo a qué responder, pero tú eres portador de cambio, y eso lo entendí en la carrera.

Entrevistadora: pensando en que habían distintos tipos de pedagogía en la carrera, una más tradicional, o crítica y social, o academicista... ¿hacia cuál crees que tendía más la carrera en general?

Entrevistada: Yo igual me confundo, porque digo... en la carrera veo algunos profes, algunos ramos y digo: sí, me prepararon para yo poder desarrollar una pedagogía más social y crítica, pero hay otros ramos que yo decía: eh, esto quiere que yo responda... a lo que hablábamos de responder. Sin embargo, el perfil de la carrera te llama, te dice que vai a estar preparado para salir a abordar contextos sociales, quizá marginales o de la educación pública, te lo dicen igual.

Entrevistadora: y ahora pensando en la importancia de los formadores de educadores, de tus profesores/as, ¿crees que fueron respondiendo a tus expectativas de lo que querías ser como profesora?

Entrevistada: Sí, si lo hablamos como en una generalidad, sí. Siento que respondieron a mis expectativas porque yo sentía que para mí toda la universidad fue un aporte, todo era nuevo, sin embargo, las cosas que yo discutiría es por ciertos profes que a mí en lo personal no me agradaban, sus formas de presentar la cátedra o de evaluar o de entregarte el conocimiento, ahí uno tiene sus diferencias, pero siento que la carrera tenía la intención de prepararte para una pedagogía más transformadora. Sí, yo siento todo el discurso que tengo ahora, que sostengo... no puedo desconocer la academia, porque fue mi formación, o sea, toda esta mirada crítica no la tengo desde la media, no la tengo desde antes, la tengo porque entré a la universidad, porque esta carrera tenía un perfil más social, más público... ahora yo puedo hacer crítica por la carrera, pero estas críticas yo las hago porque también la carrera me dio las herramientas para yo poder criticar.

Entrevistadora: Me gustaría ahondar un poco más en lo que mencionabas acerca del conocimiento o base mínima que debieran tener los/as educadores/as en este contexto... ¿cuál es tu opinión sobre esta relación entre adultos y niños, de cómo se relacionan los educadores con los niños?

Entrevistada: Aquí, por lo que he visto en estos meses trabajando, hay unos educadores que ya están viciados del ambiente, o sea, que ya no hay... esto lo hablo muy desde mí, nadie me ha dicho... no hay un educador que vino y me dijo: oye, me pasa esto. Pero por lo que yo veo en sus prácticas, no sé, mira, los niños ya están agotados y no quieren más, yo pienso que si ya no quieren más se deberían ir, porque están aquí, eso es lo que veo, que hay muchos educadores que se quedan por las lucas, porque igual pagan bien, porque igual que necesitas hacer... si lo ves así a simple vista, tú tenís que hacer que el niño esté ahí tranquilo y eso sea como sea tú lo tienes que hacer y yo creo que ahí estoy en desacuerdo, porque hay enfoques de derecho para el niño que a veces no son respetados, solamente porque el fin justifica los medios, o sea solamente porque yo quiero que él no haga show o porque estaba haciendo show o porque le estaban pegando a otro niño, yo voy a actuar con él de alguna manera o maneras

que no corresponden para que él tome asiento para que esté tranquilo, eso no me parece y yo creo que eso es también por la formación que te decía, de que hay educadores acá que enfoque de derecho no manejan, no es un discurso que les preocupe. Y también veo que los profesores de acá que tienen capacitación igual se dejan estar, o sea yo lo veo como nueva acá, veo también estos casi bandos que existen o que no existen pero que hacen en una existencia tácita de los nuevos con los antiguos... no sé, los nuevos traemos una pedagogía nueva, la que yo me formé, pero los antiguos quizá son más conductistas o más conformistas, o sea, uno se puede conformar con que esté todo bien y tú como profe la idea es que seas un aporte, no es que mantengas el equilibrio, sino que seas un aporte y ese aporte a veces tú podis decir: pucha, es que no he podido hacer nada en todo el día, no he podido hacer actividades pedagógicas porque todo el día hizo show tal niño... igual es verdad... si hay días que yo tengo preparada tres actividades, ultra juego, bacanes, pensando en ellos, en sus gustos, y no podis hacerlo porque se levantó de mal genio, que anda molestando, y ocupai todo el día en puro regular... se entiende... pero yo siento que está flojo el ambiente, esto de... porque aquí los niños no son maltratados, en el sentido de que no es que pasen hambre, no tengan sus necesidades básicas cubiertas y que no los traten con cariño, no es así... pero lo que yo veo es que se tiene a los niños acá dentro y que permanezcan aquí, y que cuando salgan de aquí, salgan, y eso. No es que cuando salgan que sean niños diferentes, eso depende de cada educador, eso es una lata porque no hay... el piso mínimo del que te hablaba. No está explicitado.

Entrevistadora: En relación a lo que mencionas del ambiente flojo, ¿podrías hacer un contraste entre eso y a lo que viviste en práctica, de acuerdo a tu experiencia con la docente guía del centro?

Entrevistada: Yo pienso que tiene que ver con lo uno piensa del rol que uno tiene acá dentro, porque el rol de la encargada de pedagogía, ella sabe que es netamente pedagógico y todas sus actividades van a air en función de eso, por eso ella se preocupó mucho de que nosotras siguiéramos lo mismo, pero están los

otros educadores de trato directo, y tú siendo profesional, siendo profe o no, puedes ser educador de trato directo, sin embargo, como no eres encargado de pedagogía no está explícito que tú tienes que hacer actividades pedagógicas, entonces como no te lo piden tú te restas de eso, porque es más fácil para ti, estás agotado, los niños son un caos, me reservo solamente a regularlos... y no a aportar pedagógicamente, a evaluar, a ver un proceso. Yo creo que eso, donde no te dicen cuando tú entras como educador de trato directo, o sea sale en los protocolos que tienes que hacer talleres, pero aquí no hay nadie pidiéndote talleres todos los días, coordinando ese trabajo... a lo más te piden que los niños no dejen la embarrá.

Entrevistadora: ¿y crees que ahí hay un potencial de trabajo que tiene que ver con el acompañamiento en tu práctica, quizá si existiese acá, cómo lo ves?, ¿para las personas que comienzan a trabajar como educador de trato directo?

Entrevistada: Sí, yo creo que sería... fabuloso. Con talleres que te orienten un poco porque a veces uno igual necesita que haya un guía, entonces si eso fuera y estuviera preparado para las personas nuevas, ya todos los que vamos entrando, entramos con este acompañamiento, igual ahí te daría el piso mínimo del que estamos hablando o el que estamos buscando.

Entrevistadora: ¿por qué crees que es relevante?

Entrevistada: porque el guía no es alguien que diga: ya, te paso todos estos textos. Es como: construyamos juntos.

Entrevistadora: en cuanto a tus capacidades profesionales y personales, ¿crees que hay tensiones en lo disciplinar y cómo con tus habilidades personales construyes una relación pedagógica, tanto con tus formadores de universidad como en el centro de práctica?

Entrevistada: A mí me pasa que me dan ganas de hacer más cosas diferentes, porque es la oportunidad de: oye, podemos hacer algo diferente. Se puede, nadie dice que no se puede. Siento esas ganas porque este espacio se le puede sacar

más provecho para el bienestar, el progreso y desarrollo de los niños. Siento que se le puede sacar más provecho, que puede ser más pedagógico el SENAME, no lo está siendo. Yo veo que viene de arriba, dentro de los lineamientos del SENAME generales, no existe la educación, a lo más es porque te lo exigen, te lo exigen los derechos del niño, pero exigen que el niño tiene que tener acceso a la educación.

Entrevistadora: ¿qué rol crees que debería tener la universidad?

Entrevistada: La universidad, sobre todo la Universidad de Chile, debiese hacerse cargo de esto, o sea, poner voluntades políticas en resaltar la educación como elemento fundamental para el desarrollo de los niños. Que igual quizá no sé por qué razones se ha dejado ahí, quizá hay un discurso más superior, que hay una voluntad real que no esté aquí la educación como un elemento central, como para que los niños sigan reproduciendo, si entró flaute y ladrón que salga flaute y ladrón, para que siga el círculo.

Entrevistadora: ¿y cuál será el sentido que haya una escuela aquí dentro?

Entrevistada: yo creo que el sentido que haya una escuela aquí es netamente para “cumplir” con el derecho de la educación, porque ni siquiera la escuela está ambientada o amoblada, no está hecha pedagógicamente, para que los niños aprendan la escuela que está aquí, está hecha para responderle al estado que te pide que el niño vaya a la escuela, pero la intención de que el niño aprenda, yo creo que no es esa por la que la escuela está aquí adentro. Claro, responder al estado pero no a las condiciones que requiere el niño. La escuela es muy aburrida acá dentro. Yo misma veo y digo esta escuela debe ser cambiada, porque si tienes una escuela interna en un contexto de encierro no podís tener la misma dinámica que en una escuela en un contexto libre.

Entrevistadora: ¿Y ahí qué le dirías a la persona que te dice: pero el niño tiene que vivir la realidad?

Entrevistada: de qué realidad estamos hablando, ¿de la realidad que se vive acá dentro?... al niño ya no le gusta aprender, el niño que está aquí adentro no está ni ahí con la escuela, el niño que está acá adentro va a salir y no va querer ir a la escuela, entonces de qué te sirve darle la misma escuela que está afuera si ya perdió el interés absoluto por esa escuela que ya conoce, la idea es presentarle la pedagogía de otra manera, pero ahí tienes que empezar a coordinar, si yo creo que todo es por voluntades políticas, tenés que coordinar con la municipalidad que es la encargada o ente administrador de la escuela, con el director de SENAME, y que se pongan a hacer un trabajo que no hay, yo creo que no hay, así como de darle relevancia a lo pedagógico, así de decir: por qué le traes esta escuela agobiante, fome, aburrida a un niño que está en encierro, por qué se le da otra manera de aprender, por qué no se le exige a los adultos otra manera de actuar. La universidad, y al ser la Universidad de Chile, con un enfoque público debería... pero en verdad te dai cuenta que no existe porque nuestra carrera igual se cerró.

Entrevistadora: ¿y por ejemplo que podría hacer la universidad para que se tomen medidas concretas para que el estado responda en función del garantizar las condiciones que requieren los niños aquí?

Entrevistada: La Chile se está haciendo cómplice de que esto siga en las mismas lógicas de daño, por esta ideología yo creo, por eso no se hace de otra manera.

Entrevistadora: Y para mejorar eso, por ejemplo, otra entrevistada decía que tendría que haber ámbito de desarrollo en contextos no formales, qué debería existir formación para trabajar en estos contextos, ¿crees tú que esa podría ser una medida?

Entrevistada: Yo creo que sería una medida, pero no la más efectiva, sería un trabajo lento. En la medida que hayan ramos de estos temas sería para que nosotras como educadoras tuviéramos conocimientos quizá, sobre las pedagogías en contextos de encierro, sin embargo, no te va a dar la potestad de cambiar... de llegar al contexto de encierro y decir: bueno, yo estudié en tal universidad, hagamos todo de nuevo, eso lo tiene que hacer la universidad de otras maneras.

Entrevistadora: y por ejemplo, ¿si la universidad impartiera esta formación y los trabajadores poco a poco integrándose a la institución y desde ellos transformar eso?

Entrevistada: Yo siento que un ramo de contextos de encierro no va al caso como para aportar en esta discusión. Las prácticas en contexto de encierro son las que realmente aportan, donde haya que aplicar todo, ahí se ve y se aprende, y quizá en esas prácticas entregar teoría que te hablan del contexto de encierro.

Entrevista 3

P.A.

Entrevistadora: Para comenzar, me gustaría que me contaras a modo general, ¿cómo viviste el desarrollo de tu práctica profesional en SENAME?

Entrevistada: A grandes rasgos, de las conclusiones que pude sacar yo de esa experiencia, es que estar en un contexto no formal donde hay mucha libertad de enseñanza, por decirlo de alguna manera, te permite y te entrega experiencia que te hace ganar años de la práctica misma, del trabajo laboral que uno puede hacer en cuanto a la carrera educativa que estamos desempeñando. En ese sentido aporta, tanto a tu experiencia personal, a tu experiencia educativa, a tu experiencia de socialización con otras personas, a desarrollar ciertas habilidades y ciertas características que a futuro no solo te van a ayudar en el contexto laboral, sino que, a desempeñarte y relacionarte con otras personas desde otra mirada. Principalmente, a mí me aportó mucho en el manejo de emociones, de ciertas habilidades emocionales, bien valga la redundancia, para el trato con otras personas. Viví un constante aprendizaje, todo el tiempo, cada día, cada minuto, cada actividad, cada intervención, cada relación, cada palabra era un aprendizaje en este contexto.

Entrevistadora: En este contexto entonces, ¿qué elementos de la formación pudiste poner en acción en la práctica pedagógica?

Entrevistada: Eh... en relación a mi formación académica universitaria, este espacio permitió mucho el tema de la creatividad, del juego, de poner en práctica, tal vez, algunos tópicos que uno defendía, pero de manera teórica; y aquí, en este contexto se dio ese espacio de manera innata, se generó este espacio para uno desarrollara ciertas habilidades que, quizá, en otros espacios educativos no se iban a poder desarrollar, por ejemplo, como decía: la creatividad y el juego. Cuando uno está en una escuela o un jardín, igual estai en un contexto que es más estructurado, que ya de por si tiene sus reglas, tiene su lógica, entonces uno tiene que adaptarse a esa lógica. En este espacio no había alguien que te estuviera diciendo: así hay que hacer las cosas. Entonces eso permitió en mí desarrollar, no sé... empatía, la escucha activa, la creatividad, el desafío de estar siempre anteponiéndose a las situaciones. “Ya, mira, hay que ser creativo por qué, ya, mira, tengo esta opción, pero si no me resulta también puedo probar con esta otra opción, entonces estaba ese espacio de crear, proponer, experimentar, estar probando cosas, ensayar, aunque esa palabra suene feo.

Entrevistadora: Pero ensayar de experimentar con uno mismo...

Entrevistada: Sí, con uno mismo.

Entrevistadora: Con lo que uno puede o no, ir conociendo los límites y hasta dónde llegar o ir.

Entrevistada: Ir escuchando también, porque, a veces, uno no puede estar tampoco con toda la idea preconcebida y llegar así como a instalar una idea a otra persona, dejando de lado a ese sujeto-persona, entonces a mí en la experiencia esto también me sirvió para validar la práctica misma, validar la realidad, este niño como un sujeto, otro legítimo.

Entrevistadora: Y en cuanto a lo que me relatas, relacionándolo al ambiente profesional del centro, ¿cómo lo veías?, ¿qué percibías del ambiente?

Entrevistada: Mira, ahí igual se da poco eso del espacio... Si bien, es un sistema y es un servicio que está en pos de los niños, se les escucha bien poco y todas las

decisiones que se toman en relación a ello, tarde , mal y nunca yo creo que les preguntan o se les hace saber o se les comenta, no sé, tal vez antes, para saber sus apreciaciones , difícil. En muy pocas ocasiones se hace eso, entonces yo creo que en el ambiente profesional igual algo está fallando, tanto en el de la escuela como del personal del servicio mismo. Falta ese espacio de... en el fondo si tú estai dando un discurso de los derechos del niño y todo y blablabla, ya, ponlo en práctica, aquí, como en este y como en otros escenarios también falta eso, de poner la práctica y no solo quedarse en el discurso. Era bastante hostil y complejo el ambiente profesional. Hay harto de competencia, hay poca solidaridad, hay poco trabajo en equipo, como que cada área trabaja por sí sola. La escuela, también, se ve como un organismo aparte, externo al servicio, entonces ahí es difícil tirar lineamientos o tener objetivos comunes, porque cada uno trabaja por su lado, entonces igual es un ambiente complejo.

Entrevistadora: Bueno, y en ese ambiente complejo, que está comandado por los adultos, ¿cómo te sentiste tú con los niños o cómo los observaste?

Entrevistada: Mira, cuando nosotras llegamos ahí, yo creo que de manera paulatina al comienzo fuimos ganándonos el interés de los chiquillos, por estar con nosotras, por participar de nuestras actividades, pero yo creo que por lo mismo, porque intentamos, y yo creo que muchas de nosotras, tener así como una relación así que se da de manera natural, más cercana, con más cariño, como más de partner, y esas cosas no se ven allá, entonces ya, a veces, para nosotras era algo hostil porque: no, mira, tú no puedes hacerlo de esta manera porque el niño cree esto. Hay ciertas relaciones , experiencia o prácticas que no se llevan mucho a cabo ahí por lo mismo, porque los adultos que ya están con una idea preconcebida de cómo tiene que funcionar el cuento, si tú llegai con una idea distinta, no, te la coartan, tú que llegai como alguien externo como el virus. Eso yo sentía. Pero de los niños con los que estuvimos trabajando, es distinto, tú sentías que para ellos igual podrías ser significativa, tal vez no a largo plazo, porque no era un período grande, o sea dentro de la práctica, pero igual lograbai ese vínculo, esa relación, o que al menos, los chiquillos se dieran el tiempo de escuchar algo

distinto a lo que ellos tienen todos los días. Entonces en ese sentido, yo creo que igual aportamos mucho, aportamos con lo distinto, con algo que ellos no viven todos los días, con eso de escucharlos. Yo creo que igual la participación de ellos se vio influenciada por esa escucha que te comentaba también a principio, de darle el tiempo: ya, mira, este es un tiempo para ti, hagamos lo que tú quieras, o sea, por decirlo de alguna manera, y ya, ¿qué quieres hacer tú? Entonces hagamos esto, y en base a eso podemos aprender. Era mucho lo que uno le podía ofrecer a los chiquillos.

Entrevistadora: Sí, y pensando en la idea que tú tenías de esta infancia en este contexto, antes de entrar y una vez de haber entrado, ¿te encontraste con niños que tenían potenciales, te imaginaste cómo serían estos niños?

Entrevistada: No, igual uno tiene muchas ideas previas, antes de estar en ese lugar, y antes de entrar yo igual pensaba que, ya, porque te meten el cuco de que los niños son difíciles, complejos, no, es que algunos son muy violentos, agresivos, han pasado tantas cosas. Ahí más que ayudarte, uno se va generando ciertos temores también al enfrentarse a la situación, y yo la verdad, pensaba que iba a ser bien desafiante porque los niños que estaban ahí en ese lugar no les iba importar mucho la escuela ni algo que tuviera relación con la escuela. Y en un principio así fue también, pero igual fue tarea de nosotras que los niños creyeran lo contrario, y bueno, como lo que hemos estado conversando también, o sea, mi percepción cambió y yo creo que eso pasa en todo orden de cosas, que cuando uno conoce la situación, está dentro de la situación como que se llena, se empapa de esa situación, tu percepción cambia. Y al cambiar tu percepción, tu disposición a estar en ese lugar también es distinta. Entonces claro, nosotras vimos que era difícil, pero que ese difícil no significaba que los niños no podían tener interés. Entonces, ya, ¿cuál es el desafío?, despertemos ese interés para que los chiquillos se den cuenta que sí les gusta esto, sí les gusta el tema de aprender, de jugar, de, tal vez, no lo que significara escuela, pero sí por lo que significara aprendizaje, educarse.

Entrevistadora: Eso es muy interesante, porque era algo que tenías que trabajar contigo misma y las demás también, que el tema de la enseñanza y el aprendizaje no se da solo en un contexto escolar, y ustedes llegaron a un espacio donde les dieron un horario de taller, entonces en ustedes hubo un pensar cómo hacerlo.

Entrevistada: Claro, porque el proyecto no se planteó como... o sea, claro, nosotras sabíamos que era un reforzamiento escolar, pero no se planteó, como dices tú, en un horario establecido así como que esta va a ser una actividad académica, pedagógica para los chiquillos, no. Se planteó en formato de taller, así como ellos tienen otros, muchos talleres también. Entonces eso, tal vez, les pudo haber sonado más entretenido a los chiquillos. Y al dar este formato de taller, cosa que nosotras no habíamos hecho antes, nunca, en ninguna otra práctica, en ningún espacio de la universidad, en ningún taller, en ningún curso, en nada, como que implicó doble esfuerzo, porque tuvimos que ir aprendiendo en la práctica misma y entre nosotras que éramos todas inexpertas, sabíamos muy poco. Yo creo que todo lo que aprendimos y lo que llevamos a cabo ahí lo aprendimos en el camino y yo creo que fue fundamental esto de la coherencia entre nosotras como equipo, porque, si bien, éramos 4 o 5 personas que tenían pensamientos distintos, ideas distintas de cómo hacer las cosas, fuimos capaces de congeniar todas esas ideas y sacar algo adelante, porque yo creo que estábamos todas en la misma. Estábamos con los mismos temores de que, pucha no sé si está bien, pero al sentir el apoyo del equipo de trabajo, aunque igual estos formatos, si bien tuvieron dificultades, yo creo que salimos exitosas de todo el trabajo que se hizo. Aprendimos mucho, pero en la experiencia misma, más que de que hayamos llegado con aprendizaje de antes, la experiencia misma nos ayudó a aprender.

Entrevistadora: ¿Crees que la experiencia misma te ayudó a refrescar algunos contenidos, en hacer vínculo con la teoría?, ¿de qué manera?

Entrevistada: Sí, estando en la práctica ahí surge la necesidad de acudir a lo teórico, de recordar ciertas cosas, no sé, ciertas conversaciones en algunas clases, tips, clases de lenguaje que tú te acordabai, de hacer cosas, clases de

imaginario, que te permitían el tema de: ok, reflexiona sobre tu contexto y a partir de ahí entonces, ya, creemos formas de aprender, eso, de escuchar el contexto.

Entrevistadora: Me imagino que observaste puntos críticos escuchando todo lo que me cuentas, ¿cuáles?, en primer lugar, con otros profesionales, o contigo misma o con los niños o en tu práctica particularmente. Mencionabas que era un contexto complejo porque trabajan en islas, pero alguna situación específica que te haya marcado, ya sea positivo o negativo.

Entrevistada: No sé si alguna situación específica, porque hay muchas situaciones que se dan en ese lugar , que por las características de los niños o de las características de funcionamiento, digamos, de este micro sistema, te chocan y te van despertando y te van haciendo cuestionarte a ti como persona, en cuanto a que si lo que estás entregando para estos niños de verdad vale, y a mí lo que más me pasó al estar en este lugar, de sentirme útil, que esta práctica para mí, no iba a ser una más, no iba a ser la práctica para yo terminar y ya estar lista con todo lo académico. Yo en este lugar sentí que tenía que hacer algo útil. Si tú vai a estar aquí, si te vai a dar el tiempo y los niños van a poner su confianza en ti, entonces haz algo que sea útil. Para mí ese fue el lema. A veces, esto chocaba, no sé, con ideas de otras compañeras o con lo que nos estaban exigiendo en la universidad, que, a veces, es contraproducente, o sea te exigen, te exigen, te exigen, pero poco te entregan también. Entonces a mí lo que más me marcó fue esto de: aquí hay harta pega y hagámosla bien. Si vamos a estar aquí, entonces que sea un compromiso de hacer bien las cosas.

Entrevistadora: Y en relación a ese compromiso, ¿cuál crees que es la importancia en la formación de educadores/as de infancia?, ¿cuán importante la consideras?

Entrevistada: Mira, parte de los puntos críticos que hay en nuestra formación con respecto a estos lugares no formales está... yo creo que uno todo lo aprende en la práctica, en complemento con la teoría, pero siempre que la práctica te surja como estas inquietudes de la teoría, para mí así es el funcionamiento de las cosas, entonces yo creo que en relación a eso, en la universidad y en la carrera poco se

dedicaron a mostrarnos o a guiarnos en estos contextos no formales, porque esta idea de las prácticas en otras situaciones no tradicionales como la ludoteca, la biblioteca, el hospital, surgieron después, no surgieron en nuestros primeros años de estudio, sino que cuando ya estábamos en cuarto año a una profesora que se le ocurrió y dijo: ya, mira, yo creo que ustedes deberían conocer esta realidad, en base a esto es que se formó esta opción de lo no formal, entonces ahí igual la carrera queda coja, porque ya... mira, hagamos práctica en estos lugares, pero y cómo lo hacemos si antes no nos enseñaron o no nos mostraron de qué se trataba, o si te lo mostraban, no sé... cuando en algunos ramos nos hablaban de la educación no formal, nos hablaban de la educación montessori y waldorf, que ya... son cosas alternativas, pero que no son como la mayoría de lo que pasa, al menos, en nuestro país, son metodologías que recién se están viendo y que, a veces, no son tan pertinentes tampoco al contexto, o sea, si tienes acceso a pagar pueden participar de ese tipo de educación. Entonces a mí me faltó mucho de práctica, o sea si tú me... agradezco mucho la oportunidad de esto de que, al menos, una persona se haya dado el tiempo de decir: no, si tú estás en la Universidad de Chile, donde tanto que se habla de la diversidad, de mostrar y conocer todos los contextos, y lo público y todo este cuento... como que... yo encuentro que faltó mucho compromiso, porque la idea de la carrera en el fondo igual era seguir reproduciendo... y no, guíemolas, ustedes van a ser profes de escuela y de jardín, y eso, pare de contar. Pero se abrió una alternativa y se agradece, se agradece tanto porque, claro, uno no iba tan preparado tal vez, pero en todos los espacios alternativos que estuvimos igual se daba para el aprendizaje, se dio el tiempo, la gente que estaba en esos espacios estaban con la disposición de que uno aprendiera, experimentara, probara. En el fondo, el conocimiento se generó ahí mismo en la práctica y eso yo creo que también es un buen método de aprendizaje.

Entrevistadora: Tú mencionabas que la práctica era lo central y que el complemento sí podía ser la teoría, en relación a eso y pensando en el taller de práctica, que era un complemento de la práctica, donde quizá no se pasaba materia, pero sí aplicaban ciertas cosas del contenido, el manejo emocional o

ahondar en los temas que surgían. ¿Cómo consideras que se abordaba en taller la importancia de ser educadora de infancia?

Entrevistada: Yo creo que esa instancia educativa fue prácticamente la única. De las pocas, si no es a única donde uno pudo trabajar estos temas, y fue... enriquecedor en el sentido de esto, de que surgieron muchos aprendizajes, ahí no solo nosotras aprendimos, también aprendió la profesora de nosotras y de estos espacios no formales, porque se daba la instancia de conversación grupal, de compartir experiencia, y como dices, si bien no se pasaba materia teórica, en el fondo, igual estábamos aprendiendo, no sé... pucha sabís que en mi lugar pasa esto y este tema, entonces ya, traigamos algo que nos dice teoría de esto y aprendámosla aplicando en ese espacio. Para mí fue un espacio muy potente de aprendizaje y de en el fondo sentirte ahí más capaz, pucha después cuando ya no esté en la práctica me siento un poco con herramientas para estar en el mundo laboral, gracias a ese taller, yo creo que fue un aporte ese taller con la profesora.

Entrevistadora: Y volviendo a la formación que recibiste en la carrera y pensando en que la sociedad tiene una complejidad de temas y contenidos, y de tanto qué reflexionar y abordar. Por ejemplo, el buen trato, el género, la exclusión social, que son temas transversales, pero que en estos contextos no formales son centrales y muy visibles. Pensando en eso, ¿sientes tú que la formación que recibiste abordó estos temas suficientemente o en qué medida?

Entrevistada: No, yo creo que se intentó abarcar la diversidad en esta carrera y en los ramos que nos impartían, pero como dices tú, la diversidad se enfocó, tal vez, en otros temas, pero no en los fundamentales, quizá en lo que se creía que era importante para nuestra formación como profesionales, pero... no sé... a veces pienso que igual se está pensando en el adulto y no en el niño, porque ya... por ejemplo, cuáles eran nuestros ramos, había que saber un poco de psicología, antropología, sociología, metodología, evaluación y así otras, como estadística. Pero no hubo un ramo “temáticas de niños” o temas que se puedan relacionar con los niños, que surja de los intereses, y ahí por ejemplo, podía salir el tema del género, de la violencia entre compañeros, de las relaciones interpersonales entre

los niños, de la relación del niño con el adulto... como que no se veían esos temas.

Entrevistadora: Quizá en asignaturas como Filosofía con Niños, donde se hacían más grupos de conversación...

Entrevistada: Claro, y ahí se trataban más temáticas... sí, en Filosofía con Niños o en Imaginarios de Infancia... yo creo que ahí dependía del enfoque que le está dando el profesor igual... pero no era como una línea transversal de toda la carrera, fue como pasa en todas las cosas, así como aislado, tuvimos la oportunidad en esas asignaturas, pero en la transversalidad, porque, por ejemplo, claro, en matemáticas o en ciencias también podríamos haber tratado no sólo el contenido, sino que estos temas, y si pasan estos temas, cómo los enfrentamos, entonces yo creo que en ese sentido, en esos temas que tú me nombrabas igual hay... quedó hartó al debe... hay muchas relaciones que se construyen en base a la violencia, no sé, a la desigualdad, a... no sé... como en todo orden de cosas los niños desde pequeños van aprendiendo esta diferencia de género y que el masculino está por sobre el femenino, y todas estas cosas yo creo que son muy importantes si uno está educando niños y que, al menos, en la carrera de nosotras, yo creo que faltó hartó de eso.

Entrevistadora: ¿Podrías contarme qué potenció y limitó tu formación? En relación a esos temas, o quizá, a otros.

Entrevistada: Claro, mira, al menos en esta última práctica en SENAME, fueron temas que se presentaron constantemente, o sea chocaste con ese tema y no estábamos preparadas. Pucha, yo al menos creo que podríamos haber desarrollado de mejor manera estas temáticas con los chiquillos porque esa es parte de su educación, pero de su educación de vida también. No sé, que ellos crean que las relaciones se fundan en base a la violencia yo creo que es inconcebible y quizá nosotras de manera pedagógica o educativa podríamos haber abordado esa temática de otra manera, que... no sé... la mujer no es menos que un hombre, que no podis tratarla como se te ocurra, como que ese tipo

de cosas no se tomaron en cuenta, pero... dentro de todas las limitaciones que uno pudiera tener, igual el tema de que te brindaran un espacio y la libertad en ese espacio me permitió desarrollar otras cosas que en la universidad, tal vez, había visto como teoría, no sé... la alfabetización, hagamos prácticas de alfabetización, pero que no sean las tradicionales, muchas veces en lenguaje o en otros nos hablaban de haz las cosas distintas, haz las cosas distintas, haz las cosas distintas... ya po... en este espacio tuvimos que hacer las cosas distintas, entonces si tú no quieres que sea así, cómo quieres que sea. Entonces se nos dio esa libertad igual, y eso yo encuentro que fue bonito porque uno a veces se da cuenta de que, si bien, la teoría suena muy bonito y en la práctica no puede ser, sí... también te das cuenta que sí puede ser... que si se asume esta responsabilidad creativa si podía hacer cosas, yo creo que esas potencialidades pude desarrollar, estar ahí atenta al contexto, de si llevo algo preparado y no funcionó, ya no importa... pero probemos con otra cosa, eso.

Entrevistadora: O sea, la práctica como espacio de formación fue muy potente, y sobrepasó todas las limitaciones presentadas...

Entrevistada: Claro, porque pudimos habernos ido muy rápido, haber dejado el proceso ahí, y no lo hicimos, igual quisimos desafiarnos y llegar hasta el final.

Entrevistadora: Eso es interesante porque dice algo de ti, que hay algo que te hizo persistir y llegar al objetivo de cerrar un ciclo y ahora estás trabajando en ese espacio, entonces eso es muy significativo. En relación a esto, te quiero preguntar por la tu identidad docente, ¿cómo crees que influenció esta práctica en tu identidad como educadora de infancia y qué elementos consideras que son esenciales para conformarla?

Entrevistada: Bueno, yo de manera personal, estando en la pega me di cuenta que... y que igual de por sí era un poco distinta al trabajo que nosotras habíamos hecho previamente, porque en la práctica era una práctica educativa y pedagógica, ahora cuando yo estoy aquí en la pega, no es solo educativa y pedagógica, sino que conlleva todo lo que significa acompañar, guiar como tutora

a un niño. Entonces uno está más tiempo con ellos y te relacionas en dinámicas distintas también con los niños a cargo. Y aquí yo me di cuenta que hay límites que uno como profesional o persona no puedes pasar. O sea, yo me daba cuenta que yo, antes de estar aquí, decía: uno no puede hacer así las cosas con los niños y que la violencia... y no po', tú no puedes relacionarte con violencia ni con ese abuso de poder, aprovecharte de que tú eres el adulto, y al principio me costó mucho... mentalizarme... cuando yo estaba teniendo algunas prácticas con los niños, porque los niños son súper violentos y, a veces, canalizan, o la mayoría de las veces canalizan sus rabias, sus malas emociones, sus penas, no sé... toda la tensión que deben tener por lo que viven ellos, lo canalizan mal y, a veces, lo canalizan con uno como adulto... entonces habían veces que yo entraba en el juego y me ponía desafiante y discutía con ellos, niños pequeños... y tal vez, claro, a veces les hablaba más fuerte y a veces decía: no, pero si yo soy más grande que tú... y uno ocupa todas esas tonteras... son tonteras porque no estás haciendo una relación sana con los niños y yo ahí me di cuenta que no... que si tú trabajas con niños, independiente el área que sea tienes que tener límite y cuando tú ya sobrepasas ese límite o te das cuenta que estás actuando de manera distinta a como estás pensando... tú ahí tienes que parar... o cambiar el rubro o cambiar tu forma de trabajar o te tomas tus tiempos, pero trabajar con niños igual implica ciertos esfuerzos que uno tiene que estar haciendo o ciertos tratamientos con tu cabeza, con tus emociones o que te provoca la relación con ellos, entonces ha sido súper fuerte el tema de estar trabajando ahí.

Entrevistadora: Y en el espacio mismo, estando adentro, ¿qué te identifica?

Entrevistada: Eh... la cercanía, mira, yo he intentado el cariño, siento que esos niños son tan faltos de cariño que toda la rabia y lo mal que te puedan tratar, eh... se compensa con cariño, a mí al principio igual... me subían y me bajaban, si podían me pegaban o me insultaban y yo... me daba rabia que alguien hiciera eso conmigo, pero después empecé a entenderlo y que tal vez el niño no estaba teniendo la rabia conmigo, y claro, yo no iba a dejar que me pegara, pero tampoco iba a actuar de manera negativa con ese niño. Empecé a fundar en base al amor

el cariño, al apapacho, al que un niño que sintiera querido e importante, escuchado, a darle espacio, tiempo... ya, mira, qué quieres hacer, qué te pasa, ya... igual eran hartos niños, pero de a poco me intenté de ir dando el tiempo de escuchar a cada niño y de que cada niño se sintiera importante y que no estaba solo, porque a mí, personalmente, la soledad es una de las cosas más tristes que te pueden pasar y siendo niño, peor aún. Entonces, suplir ciertas carencias que ellos tenían, tal vez... desde sus familias... mi trabajo se enfocó en eso.

Entrevistadora: lo que relatas es un enorme trabajo e interesante reflexión, y volviendo a las preguntas, ¿cómo consideras que lo disciplinar te puede aportar en ese trabajo, que es lo específico?, ¿crees que hubo disciplinas que contribuyeron a la persona que eres y puedas tener estas reflexiones?

Entrevistada: Sí, más que disciplinas, hubo profesionales o personas... y también está en el discurso de hartas personas que pasaron a lo largo de estos años académicos, personas que velaban por estos discursos, de escucha, de ponerte en el lugar, de verdad, no de ponerte en el lugar como adulto, como un adulto otro, sino que ponte al nivel del niño, si lo vas a escuchar, si quieres relacionarte con un niño entonces escúchalo como corresponde, y hubo hartas personas que yo admiraba igual, ese pensamiento que tenían... pero esa admiración también en el fondo se ve enfrentada con esta realidad de que los niños tampoco es que sean maravillosos y unas blancas palomas, no po', no lo son. Pero hay que entender eso.

Entrevistadora: Por ejemplo, las personas que te marcaron no llegaron a esas ideas por nada o casualidad, fue porque hicieron un buen trabajo, tuvieron lecturas, estuvieron en prácticas, relacionándose con niños probablemente, y en relación a eso, ¿hubo prácticas anteriores tuyas, o tal vez, algunas lecturas que te activaron, en conjunto con este trato cercano de ciertos docentes?

Entrevistada: Igual dentro de esta formación hubo lectura, autores que uno leía y sí gustaba lo que decía, estabas de acuerdo, era tu línea, pero tuve que vivirlo para convencerme de verdad que tenía que ser así, no me basto solo con la

teoría, pero claro, saber y tener la convicción de que otras personas antes que tú también piensan lo mismo, te da esa valentía de decir y validarlo, que esa es la forma de hacer las cosas, entonces en ese sentido a mí me sirvió para validar lo que yo estoy pensando también se pensaba antes... y también hay formas similares de cómo se tienen que hacer las cosas, entonces en ese sentido me ayudó la teoría, pero si no hubiese estado dentro de... igual hubiese sido distinto, hubiese creído el discurso, pero yo no lo hubiese vivenciado.

Entrevistadora: Y en ese sentido, ¿sería la práctica un área disciplinar principal?

Entrevistada: Sí, de formación y desarrollo. Sobre todo, en el último tiempo. Tal vez fue bueno que tuviéramos este conocimiento o aprendizaje previo a enfrentarnos a esta práctica en este contexto, porque, quizá, no hubiese sido tanto el aprendizaje porque ya hubiésemos sabido cómo hacer las cosas y hubiésemos llegado con otra para', o sea, yo no creo haya sido de manera intencional así como "no, no las vamos a preparar para los contextos no formales para que ellas, cuando frente a, lo hagan". No. No creo haya sido así, porque tal vez nunca estuvo dentro de las cabecillas de cuando se creó esta carrera, o siempre los que están al mando de la carrera... como incidir en estos espacios de manera real, pero no tener la formación también fue... tal vez fue un punto a favor, no en contra, porque se pudo aprender más de lo que pensamos.

Entrevistadora: ¿Pudiste ser más auténtica?

Entrevistada: Exactamente.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de pedagogía crees que se intencionaba en la carrera?. Está la mirada más tradicional, aquella crítica social, la academicista, así como otras más. ¿Cuál crees que tú que se intencionaba en la carrera?

Entrevistada: Mira, yo creo que depende. Habían profesionales para todo, a los que les gustaba un poco más las educación tradicional, más estructurado, lo normal; habían otros a los que nos les gustaba mucho esa escuela y que eran más críticos de lo tradicional; y otros que punto medio, que sí estaban bien ciertos

aspectos, pero igual puede haber algo nuevo. Entonces yo creo que dependía de la disciplina y del profesional que estaba desarrollando la disciplina en la que estamos.

Entrevistadora: En relación a la importancia que le das a tu formación, ¿crees que tus profesores/as fueron respondiendo a tus expectativas?, ¿cuáles eran tus expectativas?

Entrevistada: Mis expectativas a lo largo de la carrera y a mi formación como profesional tienen que ver con los profesionales que consideré significativos, que fueron hartos que cumplieron con mis expectativas. Habían otros profesionales que, quizá, yo igual pensaba cosas, pero después en el camino y ahora con la “experiencia” que uno va teniendo se va dando cuenta que hay cosas con las que se difiere de otros profesionales que pueden ser significativos para ti. De esos que yo consideraba significativos intenté rescatar lo mejor de cada uno y aplicarlo, pero en la forma en la que yo quería o en la que yo me planteo diciendo: mira, esta mi forma de trabajar y así yo me considero como un profesional de la educación, en eso me basé, en sacar y rescatar de todos lo positivo que tenía, pero no dejando de lado los intereses que yo tenía como profesional.

Entrevistadora: ¿Cuáles eran esos intereses?

Entrevistada: Eh... o sea de manera principal, si yo hago una lista, pongo como número el tema de conocer el contexto, conocer a los niños, y en base a eso es cómo tú te planteas en la relación profesional o educativa que vas a tener con ese espacio. Pero no se puede llegar e invadir con tus ideas el espacio, tenís que escuchar, y escuchar de manera activa y real, cómo los niños se mueven en el espacio y el espacio mismo en que se mueven esos niños. Lo tengo como ley para cualquier trabajo en el que pueda desempeñarme con niños.

Entrevistadora: ¿Podrías contarme cuál es tu opinión acerca de los educadores que están trabajando en el centro de práctica?, en el fondo, ¿cómo viste la relación pedagógica entre los adultos (educadores y profesores) y los niños en SENAME?

Entrevistada: Se supone que debería haber un complemento entre educadores y profesores, se supone que dentro de las tareas de este trabajo de educador que uno tiene está también desarrollar esa área pedagógica, pero como no hay alguien que te esté fiscalizando cien por ciento cómo tú haces tu trabajo, igual hay libertad para los educadores, y claro, si bien tienen que cumplir una rutina y tienen que cumplir con ciertas cosas, también pueden no hacerlo y no va a ser trágico que tú no lo hagas, entonces hay profesionales que llevan mucho tiempo y que ya se dedican al día a día y a lo más asistencialista, a lo cotidiano, de que los niños coman, de que se laven los dientes, que jueguen un rato y ya... cumplamos la rutina y listo. Tampoco es la generalidad del lugar y de los profesionales y educadores el tema de desarrollar ciertas áreas pedagógicas también, que en el fondo son herramientas de liberación de los chiquillos, porque si tú les enseñas de manera pedagógica, y al estimular el tema pedagógico ellos también pueden sentirse más valorados, importantes... “mira, yo tengo este conocimiento, que me pude servir, para validarme a mí como sujeto”... pero en general en ese sistema, yo creo que ni en la escuela, ni en los educadores ni en la gente que trabaja en este lugar, está esa idea de legitimar al niño, entonces hay poco trabajo pertinente para los chiquillos, más que ellos tengan que aprender lo que tengan que aprender para vivir en un lugar fuera del SENAME, no sé po’... ellos tienen que saber que tienen que ir al baño, que tienen que bañarse, que tienen que comer a cierta hora, lavarse los dientes, dormir, en el fondo, yo siento, viéndolo un poco desde afuera, o viéndolo ahora también desde dentro, ya que estoy trabajando ahí, esto, para ellos estas cuestiones son fundamentales, las cosas cotidianas de un ser humano y en eso se enfocan y a eso le dan mayor importancia

Entrevistadora: Y en ese sentido, ¿crees que se dio en contraposición a lo que fue tu misión en el centro de práctica?

Entrevistada: Sí, yo creo que nuestra función principal era motivar el aprendizaje , y ellos en el día a día, los adultos que se relacionan con los niños, poco motivan el

aprendizaje, y yo creo que ahí también se está coartando el derecho que tiene un niño, como persona y sujeto, por el aprender, y por esta motivación por aprender.

Entrevistadora: ¿Qué elementos formativos de tu proceso educativo facilitaron ese promover la motivación por el aprender?

Entrevistada: Mira, tengo que rescatar también que a lo largo de la formación se nos inculcó harto el tema de una educación crítica, reflexiva, de no reproducir, sino que a proponer algo nuevo, pero que sea pertinente y significativo a que uno está promoviendo, y en ese sentido yo que creo que yo convencerme de ese discurso y a la hora de enfrentarme en este contexto de SENAME me sirvió, para yo creer que esa era la manera real, mejor o más significativa de hacer las cosas con los chiquillos.

Entrevistadora: ¿qué rol crees que cumple en eso tu docente guía de práctica de la universidad?

Entrevistada: Yo creo fue fundamental el apoyo o el aporte que nos podía hacer la profesora guía, porque... yo me creí el cuento porque ella también me lo creía, al decirlo así como en palabras vulgares. Esta profesora no solo te decía un discurso, sino que ella igual participó con nosotros en esta práctica en el SENAME, entonces cuando tú la veías a ella relacionarse con los niños, por muy difícil que fuera, por mucho que le costara, ponía en práctica todo lo que estaba diciendo, entonces yo la validaba mucho más y le creía mucho más el cuento, entonces yo decía: yo también quiero hacerlo así, tal vez aunque sea más difícil, aunque nos cueste más, sirve, porque resulta a la larga, entonces en ese sentido yo tengo harta que agradecerle a nuestra profesora guía.

Entrevistadora: ¿crees que el modelo de acompañamiento de tu práctica se vinculó con tu formación?

Entrevistada: Sí, totalmente, pero sobre todo con ella, yo creo que ella fue profesionalmente responsable de sacar adelante este proyecto de práctica, que era distinto, que proponía e involucraba a más actores y era complementario, en

conjunto, en el mismo sentido para todos, tenía los mismos lineamientos comunes. Esto yo creo que fue trabajo de ella, porque tal vez no tuvo tanto apoyo de la universidad, pero ella igual lo sacó a cabo y eso yo creo que también permitió un desarrollo positivo de la práctica, como este modelo de acompañamiento. Ella intentó siempre que, si nosotras pertenecíamos a una unidad pedagógica, los educadores se involucraran, de alguna manera involucrar a la escuela, a los jefes técnicos del lugar, como darle a todos voz, y sobre todo, a los niños. Entonces yo creo que eso fue súper importante para que también se diera a conocer o se le diera importancia al trabajo que nosotras estábamos haciendo ahí y que también se podía aportar desde otros actores, complementando nuestro trabajo con los chiquillos.

Entrevistadora: ¿qué observaste respecto de las concepciones de infancia de la docente guía, del equipo de educadores/as, de profesores y de los profesionales del centro?

Entrevistada: Yo creo que son distintos. O sea, si bien la escuela tiene la intención de que los niños aprendan ciertos conocimientos básicos, eh... su interés no va más allá, como de la singularidad que pueda tener cada niño, sino que... ya, me exigen esto... y yo creo que los profesionales que trabajan ahí no son adecuados, digamos en la escuela. Falta tener gente especializada de verdad que esté consciente en el contexto en que está trabajando, yo creo que los profesionales no están capacitados, y en cuanto a los educadores lo mismo, no todos tienen la misma visión de niño, entonces cada uno trabaja por su lado, cada uno trabajo por lo que cree que está bien. Y la visión que tiene la profesora es totalmente distinta, y es la que queremos promover, esto de trabajar no para el niño, sino que con el niño. Eso. Yo valoro mucho el tema que ella relevaba, que el niño es un ser importante, legítimo, no alguien inferior.

Entrevistadora: y en relación a tus capacidades personales, y profesionales hoy en día, ¿cómo crees que contribuyó tu formación docente inicial en lo que estás desarrollando?

Entrevistada: Mira, aunque suene reiterativo, de las cosas que más rescato de esta carrera en particular es la posibilidad, certera o no, positiva o no, de que desde el inicio contáramos con la práctica, entonces se iba dando este proceso de: ya, tenemos un poco de teoría, pero también tenemos práctica, a veces lograban asociarse estos dos ejes, otras veces no, estaba disociado, a veces uno estaba en una práctica y en la universidad en la teoría estábamos viendo otra cosa, que tú estando en la práctica sientes que te faltaban herramientas para estar en ese espacio, pero agradezco que desde un inicio pudimos ir experimentando ciertas prácticas y que yo creo que eso también me formó, porque en todas las prácticas fueron experiencias distintas y fueron aprendizajes distintos, y llegar a este punto final sí te permite formarte como uno es ahora en la actualidad profesionalmente, y agradezco también hartito eso, de que hubo profesionales y disciplinas que estuvieran despertando el bichito de no quedarte ahí, de ser propositivo, de tú hacer el cambio, de ser distinto, crítico, reflexivo, eso yo lo valoro hartito de la formación, pero siento que, al menos en este tema que hemos estado conversando, quedó al debe, y eso igual es triste porque esta es una carrera de la Universidad de Chile, que como lo dije también antes, vela por la diversidad y por lo público, y todo este cuento, y este contexto no formal que es público, nosotras lo desarrollamos al final de nuestro proceso y algunas tuvieron acceso a esto, no todas tuvieron la posibilidad, tal vez generaciones anteriores también les hubiese gustado participar de este espacio y no se pudo porque no estaba dentro de los intereses de la carrera, pero eso es lo que más rescato.

Entrevistadora: ¿y tú crees que es necesario que estos contextos sean parte basal de la formación de una carrera de educación inicial?

Entrevistada: Eh... yo creo que en una institución como la Universidad de Chile que pretende formar pedagogos y pedagogas en pos de lo público, es fundamental porque este contexto no formal se replica, no es algo minoritario. O sea, imagina cuántos hogares no hay también por parte del SENAME, que tienen niños de la edad con los que nosotras trabajamos y que nadie se preocupa de ellos, y que... no sé, tal vez, si la universidad o esta carrera hubiese puesto el foco

en eso, muchas de nosotras podríamos haber estado trabajando en distintos centros y el aprendizaje tal vez hubiese sido mucho más rico que si hubiésemos estado trabajando todas en la JUNJI o en los jardines o escuelas formales que hay, que eran las que nos ofrecían y que muchas veces eran particulares subvencionadas, tampoco dentro de las prácticas era la mayoría lo público. Podríamos haber abarcado más. Eso.

Entrevistadora: Muchas gracias, Paula.

Entrevista 4

D.M.

Entrevistadora: ¿Cómo viviste el desarrollo de tu práctica profesional en SENAME, pensando en que era un contexto no formal?

Entrevistada: Bueno, fue una práctica súper desafiante en el sentido de que uno no sabía a lo que se iba a enfrentar, al principio te dicen que vai a hacer una práctica en SENAME... igual como que uno se genera ciertos prejuicios y bueno no... al llegar allá... de partida a mí me gustó cuando yo llegué, altiro, vi el ambiente, que el lugar igual era acogedor, yo encontré que tenía harto espacio, los niños estaban jugando a la pelota me acuerdo, bañándose en la piscina, entonces igual no era como lo que yo me imaginaba, pero después cuando empecé a hacer la práctica uno empieza a ver más cosas, quizá, malas del SENAME, pero al final yo creo que igual fue una práctica súper buena, súper... que te da, que te enseña muchas cosas, que uno aprende mucho.

Entrevistadora: ¿Qué cosas crees que te enseñó hacer la práctica ahí?

Entrevistada: Eh... yo creo que me enseñó en cuanto al trato que uno tiene con los niños, a la manera que uno tiene de expresarse, no sé, a empoderarse al rol de que tú eres el formador, porque ahí es así, uno tiene que empoderarse de su rol. A veces, yo sentía que no era tan, eh... no sé, como que los niños no me tomaban

tanta atención. Y aquí uno tiene que ser más firme, tiene que hablar más fuerte, eh... en ese sentido me desafió mucho.

Entrevistadora: ¿Y sientes que pudiste desarrollar esas habilidades?

Entrevistada: Sí, aprendí mucho de eso, sí, me sirvió caleta, ahora yo creo que me enfrente de otra manera a, por ejemplo, otra práctica en la escuela, porque los niños distintos, este es como un límite yo creo.

¿Un límite?

Entre lo más difícil yo creo en cuanto a pega, yo creo que tratar con este tipo de niños es uno de los contextos más difíciles. Entonces después, no sé, uno adquiere cierta práctica que después te sirve para trabajar en otros contextos que quizá no van a ser tan difíciles.

Entrevistadora: Y en relación a eso, cuando hiciste tu práctica, ¿qué elementos de tu formación, de lo que recibiste en la universidad y también en los otros centros de práctica anteriores, pusiste en acción en esta práctica?

Entrevistada: En la universidad tienen un foco de formación súper crítico de los contextos en que uno se sitúa, como docente, de replantearse cosas, de generar una opinión y reflexión a partir de lo que uno está haciendo, una reflexión-acción, eso yo creo que uno lo pone en práctica aquí en el SENAME porque uno tiene que hacer eso constantemente de volver a mirar tus prácticas, de cuestionarlas, de ver este sistema que es injusto, de ser crítico del contexto en que uno trabaja. Eso yo creo que tiene mucho que ver con la formación académica que nos nosotros recibimos en la universidad. Y en cuanto a las prácticas, eh... no sé... yo creo que nunca tuvimos una práctica parecida a esta, entonces no sé qué elementos me haya entregado la práctica para poder desempeñarme en esta. Más allá de que, por ejemplo, en las prácticas uno ve cosas técnicas, de la planificación, como de... no sé, el inicio, desarrollo, cierre. En cuanto a la escuela más que nada. Acá igual había una escuela, igual yo trabajaba con una metodología de escuela.

Entrevistadora: Claro, porque tú estuviste en dos prácticas, el primer semestre talleres en la tarde con tu equipo, tus compañeras.

Entrevistada: Claro, en ese primer momento... no había una figura escolar tan potente, no era como escuela, eran más talleres, así libres. no existía esa estructura escolar. Pero en la escuela sí. En el segundo semestre, en la escuela ya... había un horario, materias, libros, cuadernos, todo lo que...

Entrevistadora: ¿Cómo sentiste esa práctica? Era un contexto escolar, ya no de taller, en la mañana y con los mismos niños. ¿Cómo percibiste las diferencias?

Entrevistada: En cuanto al comportamiento que tenían los niños, la escuela siempre era algo hostil para ellos. En el taller de nosotras ellos querían ir. En la escuela no era así, se les obligaba a los niños a estar ahí. Entonces ya eso parte delimitando el comportamiento que van a tener durante el día. Apenas podían se escapaban... eh uno tenía que andarlos buscando y obligarlos a estar en la sala, entonces se generaban dinámicas más de conflicto, y además entre ellos que... bueno que eso se vio siempre: los conflictos entre ellos.

Entrevistadora: ¿Y hubo elementos de la formación que pudiste poner en acción en la escuela de SENAME?

Entrevistada: Sí, ahí sí. lo que te digo del tema de las planificaciones, cómo iniciar una clase, esos son temas que uno igual los trabajó antes en práctica y que yo más o menos me sabía desenvolver en ese aspecto, en cómo presentar una planificación.

Entrevistadora: Pasando a algo más general sobre la educación, quisiera preguntarte ¿qué piensas tú acerca de la formación de educadores/as de infancia?, si es que consideras que es importante esta formación para la sociedad.

Entrevistada: Yo creo que es fundamental, donde más hay que preocuparse, es donde hay que poner el mayor foco más que en todos los otros años escolares, yo creo que es lo fundamental. Tiene que haber... yo creo que debería una de las carreras más importantes. La infancia se desvaloriza, se ve como una etapa, como

un paso para... no se le da la importancia en sí misma. Entonces está totalmente desvalorizada. Y más aún, estos niños que son hijos de nadie.

Entrevistadora: ¿Cuál crees que es la necesidad entonces de trabajar con estos niños y niñas marginados de la sociedad? ¿Hacia donde habría que dirigir la formación?

Entrevistada: Yo creo que lo más importante, quizá es el tema de formar para que ellos tengan opinión, se hagan valer, sean sujetos que hagan valer sus derechos, y también, creo que es importante que se puedan reinsertar a esta sociedad, pero desde una perspectiva crítica de la misma, tampoco ser uno más y dejarse llevar por este sistema, sino que estén conscientes de lo que vivieron y quieran hacer un cambio, además, tiene que tener muchas cosas... pienso en el afecto, formar gente con afectos, principios, valores, cosas que no hay nadie enseñándoselas, no tienen una familia detrás, nadie en realidad, ni familia ni nada. Yo creo que ahí hay que centrarse en la educación de ellos.

Entrevistadora: ¿Cómo consideras que fue tu formación de educadora en función de este contexto no formal?, ¿crees que la formación se adecuó a este contexto?

Entrevistada: Yo creo que no, yo creo que uno saca más elementos de la vida propia para poder llevarlos a este contextos, que de lo que uno recibe como formación en la universidad. Eh... yo creo que lo que le falta a la formación es darte las herramientas más académicas para poder desenvolverse mejor en ciertas situaciones, de cómo tratar niños con cierto tipo de problema emocional, cómo fortalecerlo, hacerlos más fuertes. Falta más formación emocional.

Entrevistadora: En el taller de práctica que tuvieron, parte de la formación, ¿te sirvió?, ¿crees que ese taller ayudó en el sentido de lo emocional, en cuanto a afrontar de buena forma este contexto?

Entrevistada: Sí, yo creo que nos ayudó a nosotras mismas, fue un taller donde poder liberar esta carga que teníamos de ir todos los días, porque igual era agotador, se veían muchas cosas, vivir muchas emociones en muy corto tiempo,

eh... entonces te trae una carga emocional súper fuerte. Yo creo que el taller sirvió para eso, y además, para reflexionar acerca de las prácticas educativas que teníamos, también sirvió como un elemento de generar información a partir de lo que estábamos pasando.

Entrevistadora: Hay compañeras que mencionaron el trabajo en equipo, la cohesión del grupo, ¿qué piensas sobre eso, lo que se dió ahí con el grupo, tu equipo de compañeras?

Entrevistada: Eh... yo creo que fue un apañe, un prestarnos el hombro, saber que ninguna se sentía preparada para enfrentar esta situación. , entonces ahí vimos que entre nosotras mismas teníamos que empezar a armar algo y eso fue de a poco igual. También nosotras nos íbamos conociendo en cuanto a nuestras maneras de trabajar, pero fue formándose de a poco, cada vez se fue apostando más y se fue dando algo más sólido, porque nos planteábamos de cierta manera una guía nosotras mismas, para hacer nuestras actividades: ¿para dónde vamos?, ¿qué queremos?, ¿cómo lo hacemos?

Entrevistadora: Me gustaría que ahondemos un poco más en el proceso de práctica, me hablaste de que fue un gran desafío, que muchas prácticas fueron distintas, pero ¿cuáles eran los principales sentimientos y pensamientos, en la tarde y después en la mañana?

Entrevistada: Eran distintos. A mí me gustaba hacer la práctica ahí. Entonces yo iba feliz, me gustaba el equipo con el que estaba trabajando, me gustaba las conversaciones con los niños, conocerlos. Pero también, había momentos en los que me daba mucha rabia, que esos niños estuviesen viviendo en estas circunstancias, encerrados, que pidieran a gritos un rato de libertad, era abrumador ver prácticas así, uno dice: ¿cómo le hace eso?, y ahí era tan normal.

Entrevistadora: ¿Cómo cuáles prácticas?

Entrevistada: Como... eh... que cuando los niños se descompensaran los tuvieran tanto rato apretados, o, no sé... que de repente los tomaran tan fuerte, o llegaran a la sala gritando, les gritaran tan duro, era como...

Entrevistadora: En ese sentido, ¿cómo ves que era el ambiente profesional? porque hay profesionales y personal técnico, pero ante esas situaciones, ¿cómo lo percibías?

Entrevistada: Desde la escuela, por ejemplo, los docentes no se hacían cargo de esas situaciones, ellos tenían por norma: no intervenir. Así que no se calentaban mucho la cabeza, si un niño tenía una crisis ellos lo dejaban y que el educador se hiciera cargo. Ahora, de las prácticas que yo vi de ciertos educadores eh... todos eran distintos, lo que veía yo desde fuera, todos tenían... habían algunos que eran más calmados para tratar con los niños, otros que eran más agresivos, más dictatoriales, más formación milica, de hablarte fuerte, siendo que uno puede decir las cosas normal. Pero ellos llegaban así con esa práctica interiorizada. Había gente que yo veía que era así, que llegaban a la sala y siempre gritando cuando no era necesario.

Entrevistadora: Y respecto a los profesionales del centro, ¿cuál es tu visión?

Entrevistada: Creo que es gente que no tiene formación para lo que está haciendo, que se las arregla como puede, que viven en condiciones no gratas laboralmente, que quizá... no te digo que los comprendo, porque igual tienen malas prácticas y tienen una visión asistencial de su pega o quizá su pega es asistencial, pero yo creo que o debería ser solo eso. También debiese ser un poco más trascendental, porque son las primeras figuras para los niños, para los niños son sus papás o lo más cercano que tienen, quienes los cuidan. Hay niños que no los van a ver nadie, entonces esa figura tiene un poco más allá de decirle todos los días que se lave los dientes o que haga la rutina, sino que apoyarlo, darle herramientas. Si tú ves que el cabro, no sé... le gusta... bueno, no sé, quizá eso tiene que ver más con la institucionalidad que con la voluntad propia, pero yo creo que igual hay dejamiento, así como de voy a hacer la pega y ya.

Entrevistadora: Y lo institucional, ¿en qué sentido?

Entrevistada: Lo institucional en el sentido de que quizá no se dan los recursos o los permisos. No sé... yo me imagino un Fabián que tiene una faceta súper artística y que nadie lo ha llevado a ningún taller de circo, por ejemplo, de baile, que le gusta tanto bailar.

Entrevistadora: Claro, ¿y cómo eran los talleres en SENAME?

Entrevistada: Los talleres eran dos meses en que iba una persona y ya después se iba, no se profundizaba más, yo sé que igual había algunos niños que después iban a otros talleres, pero eso dependía del educador que haya tenido la voluntad de hacerse cargo de eso. No había un programa para. Como sename y ese centro es transitorio, tiene ese nombre de transitorio, no se preocupan de tener programas más permanentes de formación, pero igual hay niños que están ahí dos o tres años, entonces es necesario.

Entrevistadora: Sobre esto, ¿con qué sensaciones o pensamientos te ibas a la casa, dándote cuenta de todo esto que sucede, de cómo funcionaba la institución, de cómo eran los tratos y también de esa felicidad que te daban los niños?

Entrevistada: Siempre con muchos pensamientos, pensando en momentos, conversaciones, diálogos que uno tenía con los niños y que te dejaban marcando ocupado de repente. Eh... reflexionando acerca de mis mismas prácticas, de, quizá, cómo enfrentar la situación de una mejor manera, siempre autoevaluándome, eh... bueno, y también pensado en este sistema tan injusto, tan castigador en el que vivimos, pensando en lo olvidado que estaban los niños y que no tenían a nadie, no sé, uno se iba pensando muchas cosas. Veía una realidad que está media escondida, entonces al verla y vivirla es como... te deja muchos pensamientos.

Entrevistadora: Y de todos esos pensamientos y de la autoevaluación que mencionas, ¿identificaste algunos puntos críticos, observaste ciertas cosas acerca de ti misma, algunas actitudes en que dijiste: tengo que pensar más sobre esto?

Entrevistada: Sí, en cuanto a mi rol de educadora, eh... tener esta actitud de siempre estar... e ser la adulta de las situaciones, de mantener los estribos, no descontrolarme, eh... de mantener la cordura en las situaciones, porque uno es la adulta. Entonces, a veces, uno no lo lleva mucho a la práctica en la vida cotidiana, yo no soy para nada así, soy muy emocional, no soy tan racional, entonces... pero aquí es un espacio donde uno tiene que serlo, porque tienes que tener mucho cuidado con las cosas que haces y dices. Y... todo. Entonces en ese sentido me cuestionaba mucho eso yo, de mí.

Entrevistadora: ¿Y algún punto crítico que observaste con los profesionales? Si bien mencionaste algo relativo a los tratos, que habían distinciones entre unos y otros, pero, por ejemplo, los profesionales que sí tienen formación y están un poco apartados de la vida cotidiana adentro.

Entrevistada: Ellos tienen una pega muy parcelada de lo que se realiza diariamente, como si estuviesen en otro estamento, ven la pega desde arriba. Eh... solamente se preocupan de sentarse con el niño a hablar, que él les cuente y de ahí no más sacan evaluaciones. No sé si hay tanto trato o flujo de comunicación entre ellos y los educadores que están con ellos todos los días, o con las misma escuela, que de repente no sé... hay ciertos patrones de niños que hay que tratar de cierta manera o ciertas características de ciertos niños, donde los psicólogos, por ejemplo, saben y que podrían entregar esa información cotidianamente, como escuela, pero no pasaba, eran islas de trabajo, no había una interdisciplinariedad.

Entrevistadora: ¿Y respecto a los niños observaste puntos críticos?

Entrevistada: Los niños yo creo que no pescaban mucho a los profesionales. Pero habían hartas situaciones de descompensación de los niños en donde llamaban al psicólogo como si fuese el último recurso, pero tampoco aportaba mucho.

Entrevistadora: ¿Quién resolvía mayormente en esas situaciones?

Entrevistada: Habían ciertas personas que tenían más afectos o vínculo con algún niño y podía entrar en la conversación, de repente hasta la persona que manejaba

los vehículos de la institución, tenía más vínculo que el psicólogo. Claro, porque era quien los iba a dejar al colegio todos los días, conversaban, quizá se iban a comer algo antes de llegar. Entonces el psicólogo va a ser su pega de oficina no más.

Entrevistadora: Volviendo a la formación que recibiste en la universidad, ¿crees que esta formación te entregó una mirada de la sociedad y la complejidad con esto de que existen distintos contextos, si es que se abordaron temas como género, buen trato, exclusión social. Qué ves sobre esos temas en la formación?

Entrevistada: Yo creo que es nula. A nosotras nos formaron para ser profesoras del Estado, y hasta por ahí no más, porque también son instituciones estatales, pero que... para ser profe de un contexto formal, típico, más allá de que los hayan mencionado, o igual, por ejemplo, hubo prácticas en hospitales clínicos, pero en lo teórico nunca hubo una formación de eso, como algún taller de género o cómo tratar prácticas de género en el aula, o en los contextos no formales. Tampoco cómo trabajar con la exclusión social. Claro, nada respecto a apoyar emocionalmente con algún taller que se aborde con los niños. La formación está basada en las bases curriculares. Muy instrumental. En la escuela sobre todo está esa idea. La escuela se visualiza como un instrumento o herramienta, mejor dicho, de reproducción, entonces a uno la forman como para estar inmersa en esta herramienta y ser un engranaje más. Y para eso te enseñan los temas típicos de colegio, las bases curriculares y uno tiene que enseñarlas, no te enseñan a trabajar con la persona, sino que... es súper bancaria la educación que entregan en las instituciones, que en teoría hacen criticarlas, pero igual no existe una formación para la práctica en otro tipo de educación, porque claro está esta educación bancaria, esta escuela formal que desde la academia uno la critica: somos freireanos y la educación... pero en la práctica no hay ninguna formación para llevarla a cabo. Hay formación para esto otro, pero no para una educación más humana.

Entrevistadora: Entonces decías que desde el discurso que habla sobre esta educación que dice ser más liberadora, más del trato con el otro, el diálogo, pero

en la realidad misma no se da, y universidad debiese llevar ese discurso a la práctica... ¿qué piensas de esto?

Entrevistada: Claro, llevar metodologías educativas que sean más emancipadoras de la persona, no focalizarse tanto en matemáticas, que... tener lenguaje, claro... te enseñan cosas importantes, pero es más de lo mismo. Al final uno igual va a ver las bases curriculares y va a sacar de ahí todo y va a tener que enseñar eso.

Entrevistadora: Y al fin y al cabo te dicen lo que tienes que entregar y, muchas veces, no va dirigido a lo que los propios estudiantes requieren aprender.

Entrevistada: Claro, tampoco se hace tampoco una crítica de eso, de que los niños nunca figuran entre las personas que deciden acerca de lo que ellos aprenden o no.

Entrevistadora: Comprendo que tus reflexiones son producto también de la formación que has recibido, en que se abren esas perspectivas.

Entrevistada: También porque hice la tesis me he relacionado a eso, a dar espacio para escuchar lo que los niños pueden decir acerca de lo que ellos quieren de su colegio o escuela.

Entrevistadora: Y en relación a eso, a esta formación que te permitió escribir y reflexionar sobre el tema, ¿cómo consideras qué te limitó y/o potenció la formación docente?

Entrevistada: Eh... yo creo que me potenció en el sentido de esta visión crítica que uno tiene de lo que hay. Lo que hablábamos, de que sabes que esto no es lo ideal te abre un poco la mente, porque cuando uno sale del colegio tampoco se lo cuestiona mucho, o a mí al menos me pasó así, que no existe ese espacio para cuestionar nada en realidad en el colegio. Pero llegai a la u y claro... empezai a ver que dan esta otra forma de educación, a plantearte que la educación... te empiezan a abrir un poco la mente en cuanto a criticar este sistema educativo, pero a la vez te limita en eso mismo, en que no te entrega ninguna herramienta para poder hacer el cambio, más allá de presentarte el problema.

Entrevistadora: ¿Y dónde crees tú que podrías estar esa solución, de construir la herramienta para hacer el cambio?

Entrevistada: Yo creo que... eh... no sé... realizar clases que tengan más que ver con temas sociales, así como la violencia en el aula, cómo afrontarla, tema que hacía de mucha ayuda en el SENAME. No sé, cómo trabajar con niños con depresión o con problemas emocionales, eh... cosas así, el tema del género, cómo generar prácticas que favorezcan una visión en el niño de... no tan... de que estas cosas son para mujer y que estas otras de hombre... de romper un poco con esa estructura... eso, yo creo que más enfocado a eso, a lo que uno critica, en la práctica, o sea en la teoría te dicen eso. Uno lee mucho acerca de eso, uno... enseñar metodologías que potencien más la voz de los niños, que los inviten a escoger lo que ellos quieren. Eso lo vimos recién con la Vivi, eso es método de proyecto.

Entrevistadora: En base a todo lo que me has mencionado, ¿cómo consideras que se ha ido construyendo tu identidad profesional, como educadora de infancia?, ¿qué elementos componen tu identidad?

Entrevistada: Yo creo que el ser una educadora reflexiva de los procesos que uno vive, me identifico como educadora y así pretendo ser el resto de los años que trabaje. Nunca normalizar hechos que no hay que normalizar, nunca dejarme llevar por esta rutina, sino que siempre estar conciente de que... no sé... eh... quizá yo tuve una mala actitud, o de cómo poder enfrentar mejor ciertas situaciones, o en cuanto a cómo ver problemas que se generen entre nosotros y poder solucionarlo desde otras perspectivas... como si... no sé, por ejemplo, si existe mucha violencia en el aula, eh... cómo tratarlo desde una perspectiva emocional o quizá con talleres de deporte, de arte, poder dar diversidad de expresión.

Entrevistadora: Pensando en lo disciplinar, en la formación y en la identidad, ¿cómo fue tu formación disciplinar en la carrera, o sea, qué áreas contribuyeron

en tu formación?, ¿cuáles serían las más importantes, en cuanto a lo que te identifica y a aquello que te ayudó en la práctica?

Entrevistada: Pedagogía social, porque esa fue "la" asignatura que nosotras tuvimos, que te daba a conocer otros tipos de contextos escolares, no solamente la escuela formal, sino que el tema de la autogestión, de la organización entre vecinos o en alguna comunidad y formó una escuela... y... de cómo hacer de la pedagogía una herramienta de transformación, todo eso. Bueno, igual la práctica...

Entrevistadora: ¿Cuál te marcó más? La inicial, la intermedia o la profesional.

Entrevistada: Las tres tuvieron importancia, los tres procesos. Más que nada la profesional porque uno aprende mucho ahí. En las anteriores invitan a insertarte en este contexto de escuela, como a tirarse a la piscina y ya ahí, a la realidad escolar. Y puedes saber más o menos si te gusta o no, si el ambiente, como para conocer yo creo.

Entrevistadora: ¿Por qué entraste a estudiar esta carrera?

Entrevistada: Porque... mira, siempre me gustó, o sea, el tema de trabajar con niños. Y ser profe, porque tengo una tía que es profe y siempre me gustó lo que ella hacía. Me gustaba verla revisar las pruebas, que ella me contara como eran sus niños... de las cosas que vivía y después, por ejemplo, me invitaba a que yo le ayudara en los actos del colegio, que la ayudara a organizar a los niños, a preparar cosas, y ahí como que me fue gustando, como que se me metió en la cabeza en realidad y no la pensé tanto. Fue como ya... lo di por hecho que quería estudiar eso. Igual después me lo replanteé estando adentro. Uno vive como en crisis, a parte que en el contexto que se vivió la carrera fue difícil, que la cerraran, yo entré y la cerraron y... entonces... aparte de eso, por el tema de que en las prácticas hubo un antes y un después... entonces después con la profe Vivi te dio muchas más alternativas para poder ver otro tipo de práctica. Antes yo fui a puros jardines JUNJI o jardines municipales, entonces me aburrí un poco esa dinámica. Hubo un tiempo que no quería seguir, no quería hacer ninguna práctica más, antes de entrar al SENAME. Entré al SENAME y ya se me pasó. Y me gustó.

Entrevistadora: ¿Sientes que las disciplinas fueron diversas, que te presentaron una amplia gama de temas y reflexiones?

Entrevistada: Yo creo que habían muchas disciplinas que no eran tan necesarias, que hubiese sido mucho más potente otro tipo de disciplinas, como las que estábamos hablando: inclusión, violencia, emociones. Profundizar en eso más que en contextos de aprendizaje, por ejemplo, que fue tres años seguidos, o currículum, que tuvimos tres años también, y el currículo siempre va a estar, está ahí, qué más lo vamos a tener que estudiar, entonces sí. Habían algunas que se podrían haber ido y otras que... pero igual tuvimos una buena formación yo creo, independiente a eso igual uno sale bien preparada, con hartas ideas...

Entrevistadora: Ahora, sobre las asignaturas más técnicas como currículo versus otras que eran más críticas, y aquellos en que se potenciaba la reflexión sobre cómo enseñarle a los niños, en el sentido de cómo construir una experiencia de aprendizaje. ¿Cuáles podrías mencionar en que podías aplicar el conocimiento?

Entrevistada: Eh... como en danza, por ejemplo, que era un ramo que te enseñaba cómo trabajar la corporalidad en la escuela, que era clave e importante, uno no sabe cómo abordarlo, eh... ese es uno que recuerdo, que un poco conectan lo que es la práctica con lo que es teórico, lo que uno quiere hacer. Fue bueno, uno le sacó provecho. Pero los ramos como lenguaje, ciencias... eh... se fueron más en una volá de enseñarte lo técnico del lenguaje o cosas más específicas de la biología o la ciencia que uno igual lo puede encontrar en internet, si el tema era que nos enseñaran a cómo aplicarla en la clase, si uno está aprendiendo para ser profe. Estos no contribuyeron tanto.

Entrevistadora: Según lo que mencionas son bastante acotadas las asignaturas que sentiste te contribuyeron en la formación, además, dices que en el discurso se sugerían cambios en la educación, pero a la vez las herramientas eran escasas. De acuerdo a esto, ¿qué tipo de pedagogía crees que existía en la carrera?, ¿hacia dónde tendía la pedagogía que se impartía en la carrera?, o, 'con cuál te quedas tú?

Entrevistada: A la pedagogía formal, a esa apunta, para formar profe de ese tipo de colegio. En el trascurso de la formación estuve en un colegio autogestionado, en el República Dominicana. Fue una buena práctica, que me dejó harta experiencia en el sentido de la autogestión y de los profes en ese contexto, porque igual era mucho más emergente, era mucho más creativa, era muy distinto de lo que es ahora el contexto de encierro. Era una toma de las madres que se habían tomado la escuela porque querían cerrarla, entonces ahí uno ve el interés de las mamás por la educación de los cabros, por cómo se están educando, cómo están recibiendo aquí... aquí es todo lo contrario, nadie se preocupa de eso, y por eso uno tiene esa libertad de un poco llevar las riendas de la educación que reciben los niños en SENAME, porque no hay nadie más que haga nada respecto a eso, entonces te dan mucha libertad, en cambio, en esa práctica habían apoderados organizados, empoderados de lo que ellos querían.

Entrevistadora: Volviendo al tema de la formación, en cuanto a los formadores de educadores/as de infancia, tus propios profes, los docentes que te hicieron clase o que guiaron tus prácticas, ¿sientes que respondieron a tus expectativas?

Entrevistada: Algunos sí. Igual yo creo que son todos profes... yo creo que... es que no sé... igual son todos profes que son secos en lo que hacen, pero quizá los focos que tienen, de repente no son los pertinentes para lo que la carrera decía que quería formar, de repente la carrera te dice que quiere formar docentes reflexivos de sus prácticas y críticos del sistema cuando tenías un profe que te hacía callar o que no te dejaba comer y que era en su momento dictatorial en sus prácticas, entonces se contradecía.

Entrevistadora: De acuerdo a tus expectativas formativas, ¿qué podrías decir?

Entrevistada: Es que algunos fueron para mí profes que respondieron a mis expectativas, de la práctica, por ejemplo, de danza, pedagogía social, epistemología, pero por el contrario, en cuanto a la investigación, metodología yo no encontré que fuese un buen ramo ni una buena docente, porque faltó compromiso, yo creo que ella estaba haciendo la pega no más, porque tenía que

hacer horas en pregrado, pero esos eran ramos que no tenían tanto que ver con lo educativo si no, más bien, con algo académico.

Entrevistadora: Retomando el tema de los educadores del centro de práctica, ¿podrías contarme cuál es tu opinión y cómo viste la relación pedagógica entre los niños y los adultos en SENAME?, ¿cómo se daba esa dinámica?

Entrevistada: En la escuela eran relaciones, de partida, verticales siempre, igual existía cierto... eh... ellos sabían que estaban en un contexto complejo, entonces quizá existían más permisos que en otros contextos educativos formales, que en la escuela de afuera, y aquí igual habían ciertas cosas que era distintas, ciertas acepciones que se tenían por el contexto mismo en el que estábamos trabajando, pero yo creo que no es lo principal nunca en el SENAME el tema de la educación, se ve como algo secundario y eso tú lo ves en la misma infraestructura que tiene la escuela dentro del SENAME, no existe. Hay solamente un container para que estén los profes, pero las clases se van a seguir haciendo en las casas, todavía ves y te das cuenta al tiro de que no es lo principal, sino que solo lo hacen por cumplir, porque tienen como mandato el derecho de la educación de los niños.

Entrevistadora: ¿Tú crees que los adultos, si se organizaran y exigieran esa demanda, lograrían que se construyeran mejores condiciones?

Entrevistada: Quizá... igual es difícil, imagínate que trabajan por turnos, tres turnos, tres veces que una persona va a una casa, o sea tres personas distintas que trabajan con los mismos niños en una semana, entonces hay distintos focos, hay algunos turnos que sí se preocupan más del tema educativo, en cuanto a que te preguntan: oye, cómo está este niño en la escuela, cómo le ha ido, tiene alguna tarea; y hay otros que no están ni ahí, que los van a dejar y a buscar, no se preocupan más allá, no hay una cohesión en cuanto a decir entre los tres turnos, ya... qué es lo que nos hace falta en esta casa, eh... qué le hace falta al Mauri, cómo le está yendo en la escuela. Igual yo creo que igual es agotador el tema de trabajar con turnos, entonces no se da un trabajo más efectivo, pero quizá sin

turnos igual los a educadores no se organicen, porque no hay un real interés, yo creo que tal vez ya no tendrían excusas para no hacerlo.

Entrevistadora: Ahora, en relación a la guía de práctica profesional, a la docente guía, ¿qué elementos formativos consideras que facilitó esta guía para el desarrollo de tu ejercicio pedagógico?. es decir, ¿se adecuaba al contexto no formal? y de ser así, ¿de qué manera?

Entrevistada: Sí, ella se adecuaba. Ella es una profesora súper tradicionalista que utilizaba muchos recursos que uno no utilizaría, como el tema de las guías o escribir en los cuadernos, o quizá era muy simplista a la hora de innovar pedagógicamente, no era creativa, pero sí yo creo que tenía... primero, le interesaban los niños, ella no estaba haciendo la pega por hacerla, sino que realmente le importaban, yo creo, los niños. Y partiendo de ahí... eh... no sé... se preocupaba más de enseñarles cosas que ella encontraba pertinentes, cosas como el tema de las relaciones sociales, hábitos como saludar, que cuando llegaran: hola tía, cómo están, cómo están los niños, qué hicieron, se escucharan, que se respetaran entre ellos, no se golpearan, que a las mujeres no se les pega... como este tipo de cosas, hábitos que de repente no los tenían interiorizados, porque no se respetaban para hablar, se pegaban mucho, pero ella se preocupaba más de eso. Yo creo que eso destaco de ella, porque en cuanto a lo pedagógico no era tan creativa. Igual estaba abierta a nuevas cosas, por ejemplo, a mí siempre me dio la opción de hacer lo que yo quisiera y ella feliz y le gustaba mucho las cosas nuevas que uno traía, pero tampoco entiendo porque no lo hacía ella, un tema también de comodidad, de que es más fácil llevarles un video y después pinten una hoja... para hacer algo distinto tiene haber interés del docente de querer motivar realmente a los niños, pero ahí no... existe que se lavan las manos muchos de que no, son niños complejos, entonces si se quieren ir de la sala que se vayan, pero por algo, hay que reflexionar un poco, por algo pasa, algo no les gusta que está pasando acá.

Entrevistadora: En cuanto al acompañamiento en la práctica profesional, ¿qué percibiste de este?

Entrevistada: Súper bueno, la profesora siempre me iba a ver a la escuela, y además de apoyarme en cuanto a lo de la práctica, el tema de las planificaciones, como temas más técnicos, también me ayudaba en la parte emocional, en la parte reflexiva te invitaba a reflexionar mucho, a veces, uno como que ya no quería tanto, pero ella siempre insistía con el tema de las narrativas, de generar conocimiento a partir de las prácticas.

Entrevistadora: ¿Qué piensas de las narrativas, te ayudaron o sirvieron, de qué modo?

Entrevistada: Me cuestan, darme el tiempo de escribir. No tengo internalizada esa práctica, de hecho nunca escribo las cosas, cuando era chica tenía una agenda y después no la usaba... nunca he tenido esa práctica internalizada, pero una vez que tú lo haces y lees.. te dai cuenta de cosas que solamente pensándolas uno no se da tanto cuenta, ese valor tiene, de invitarte a reflexionar, pensar.

Entrevistadora: Para ir terminando con la entrevista, quisiera preguntarte por las concepciones de infancia de tus formadores, si encuentras diferencias entre ellos y cuáles, si es que son diversas.

Entrevistada: Hay un grupo de profes que tienen esta concepción de infancia como un sujeto válido por sí mismo, que tienen en su discurso eso y también se ve en sus asignaturas, pero hay otros que no, yo me imagino que tienen una visión de infancia muy paternalista, muy de que es una etapa para llegar a ser... todo es para que en un futuro sea, para aportar a la sociedad en un futuro.

Entrevistadora: ¿En qué medida contribuyeron los docentes en el desarrollo de tus capacidades?, ¿qué tan fuerte sentiste la relación pedagógica?

Entrevistada: Eh... hubo profes, excepciones como la de práctica profesional, súper apoyada por ella, fue muy significativa en el logro de haber podido ya terminar este proceso, yo creo que fue una de las personas que me ayudó a que fuera así y que se preocupó de que realmente uno como estudiante se formara bien, de que tuviese las herramientas para después trabajar y ser una docente

buena. Al finalizar mi proceso en la universidad sentí muy fuerte el apoyo, gracias a la profesora, no así a lo largo de la carrera. O quizá yo también no sentía esa afinidad con nadie, entonces tampoco intentaba hablar con alguien acerca de mis prácticas.

Entrevistadora: Por último, ¿crees tú que es necesario que existan prácticas y asignaturas en relación a los contextos de educación no formales dentro de la formación?

Entrevistada: Sí, yo creo que es necesario que se vivencie durante tu formación ese contexto, como una experiencia necesaria. Ayudaría a tener más herramientas por lo complejo del contexto. Herramientas como postura, voz, conocimientos de psicología, de todo tipo.

Gracias, Daniela.

PROYECTO PEDAGÓGICO EQUIPO DE PRÁCTICA



Educación Parvularia Y Básica Inicial

Práctica profesional II

“EL AMOR: TE ESCUCHO ME ESCUCHAS”

Proyecto de Investigación Acción Participativa en CREAD Galvarino, SENAME.

Integrantes:

Vanessa Araya B.

Paula Ávila D.

Pamela Hidalgo C.

Daniela Martínez B.

Profesora Guía:

Viviana Soto

Santiago, Abril, 2017.

AMBITOS Y DIMENSIONES DEL LEVANTAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

I- AMBITOS Y ANTECEDENTE INSTITUCIONAL:

- **Nombre del establecimiento:** Servicio Nacional De Menores (SENAME), centro CREAD GAVARINO.
 - **Nivel en el que se desarrolla la práctica:** El trabajo de práctica profesional se realiza con los niños y niñas de la escuela Humberto Maturana, Ex escuela E-106. Este nivel está compuesto por niños y niñas que asisten a la escuela interna del centro de menores y fluctúan en rango etario de 6 a 12 años.
 - **Jornada con niños y niñas:** Los niños y niñas tienen una jornada escolar de 3 horas durante las mañanas, donde se desarrollan actividades curriculares de la escuela interna. En este período, los espacios determinados como casas de niños y niñas, se trasforman en las salas de clases.
 - **Cantidad de niños:** 32 niños y niñas quienes se dividen por casa de acuerdo a su edad y sexo.
Casa Amistad, Casa Mágica, Casa Aurora, Casa Bililuz y Casa Peumayen. (los nombres de las casas fueron establecidos por los mismos niños y niñas)
- Cantidad de adultos:** Cada casa cuenta con dos Educadores, además el centro del SENAME cuenta con dos coordinadoras pedagógicas y un equipo interdisciplinario de profesionales como terapeuta ocupacional, psicólogos y asistentes sociales.

II- AMBITO ANALITICO SITUACIONAL DEL NIVEL.

A) DIMENSION NIÑOS Y NIÑAS DEL CURSO DEL NIVEL.

SUB-DIMENSION	PREGUNTAS ORIENTADORAS
Características de los Niños y Niñas	A modo general los niños y niñas del centro del SENAME CREAD GALVARINO, tienen muchas ganas de aprender y participar de actividades; además de superarse. Sin embargo, poseen poca tolerancia a la frustración, sumado a la falta de autoestima. Esto podría explicarse por el contexto de encierro, en el que se encuentran. Además, los espacios en los que conviven son limitados, y como si esto fuera poco, estas niñas y niños se encuentran apartados de sus familias. Estos puntos han afectado su rendimiento escolar y sus ganas de reinsertarse al sistema

	<p>escolar, pues dadas las condiciones descritas, se encuentran con fuertes conflictos emocionales y sociales cotidianamente.</p> <p>Como fue descrito anteriormente, el centro se divide en 5 casas donde pasan día y noche los niños y niñas. A continuación, se describirán las características de los niños y niñas de cada casa. Ya que existen matices y similitudes, dependiendo de su rango etario, su género y su grupo social de convivencia.</p> <p>CASA AURORA: Esta casa está compuesta por 12 niñas de las cuales 5 asisten a la escuela interna. Ellas tienen entre 8 y 12 años. Son las mujeres más grandes que acoge el centro. Ellas tienen muchas ganas de aprender y de participar, sin embargo, repelen el ridículo y expresarse en público. Trabajan muy bien equipo son niñas muy unidas entre sí y se motivan a realizar las cosas, enunciándoles sus cualidades entre sí. Es importante describir que, por las diversas observaciones que se han realizado, se ha visto que es un grupo que representa más de la edad biológica que poseen, pues presentan conductas sexuales, por ejemplo, el gusto físico por sus compañeros, preocupación por darse besos, “pololear”, bailar “reggaetón” con ellos y actitudes similares. Esto último dificulta la relación fluida con ellas, en relación a procesos de aprendizaje. Pero entendiendo sus códigos y ganando confianza, se puede desarrollar un espacio enriquecedor para aprender.</p> <p>CASA BILILUZ: Esta casa está compuesta por niñas entre 6 y 8 años. A diferencia del grupo de niñas de la casa Aurora, son más bien individualistas, pues no han logrado aún un grupo de confianza entre ellas. Sin embargo, son niñas muy curiosas y con muchas ganas de aprender a través del juego. Participan activamente de las experiencias y pueden jugar muy bien</p>
--	---

en colectivos salvo discusiones que se generan dentro de ellas, pero solucionables. Son muy sinceras cuando deben dar su opinión, y expresan sus emociones en todo momento.

CASA AMISTAD: son 16 niños de los cuales 8 van a la escuela interna. Esta casa está compuesta por niños entre 6 y 8 años. Son niños muy curiosos que trabajan muy bien individualmente, sin embargo, en el trabajo en equipo se demuestran dificultades generadas por disputas entre ellos. Tienen muchas ganas de aprender sobre manualidades y cocina, que es un tópico recurrente en esta casa.

CASA PEUMAYEN: Esta casa está compuesto por niños entre 8 y 11 años. Los niños muy activos y con ganas de realizar experiencias educativas a través de su cuerpo. Utilizan mucho la burla y el ridículo entre ellos como recurso para molestar y/o jugar. Al ser el grupo de hombres más grandes del centro, poseen características ligadas a la violencia que destacan en el grupo. Saben cómo intimidar a los más pequeños y se desafían constantemente entre ellos. Es dinámica usual que entre ellos se estén ofreciendo pelea o disgustándose con lo que no les acomoda. Se nos ha indicado que debemos tener cautela con niños que pertenecen a esta casa. Sin embargo son características que se describen de forma general, no involucrando a la totalidad del grupo.

CASA MÁGICA: Esta casa está compuesta por 14 niños de ocho a diez años de los cuales 8 participan en la escuela interna. Los niños que viven en esta casa son extrovertidos, espontáneos y con ganas de mostrar sus habilidades, ya sean piruetas, o jugando fútbol o simplemente conversando de lo que son capaces. Las actividades que hemos realizado con ellos dejan entrever

	<p>características que dirigen a la violencia, sin embargo no se ve explícitamente, es decir, se enfrentan, discuten sin embargo pueden frenar la situación antes de llegar al conflicto corporal.</p>
<p>Distribución y organización de la Actividad Curricular</p>	<p>Cada casa cuenta con una rutina diaria (contamos con la rutina de la casa amistad anexada a este documento). Los niños y niñas asisten a clases en la jornada de la mañana durante un periodo de 3 horas y luego en la jornada de la tarde participan de talleres programados y planificados para ellos. Existen niños que su jornada escolar la realizan en la tarde, por lo que para ellos hay actividades en la mañana; su planificación depende de la dupla de educadores que esté.</p> <p>Los días martes y jueves en la jornada de tarde el centro dispone un horario de visitas (de 15:00 a 17:00 hrs.) sin embargo existe flexibilidad al momento de presentarse visitas en otro horario, ya que se privilegia este recurso para los niños y niñas que están en este contexto de encierro.</p> <p>Se cuenta con programas especiales que se realizan en las tardes; el que más conocemos es de deportes, a cargo del Instituto Nacional del Deporte que se realiza los días lunes, miércoles y viernes.</p> <p>Otra actividad permanente es la visita de Caritas Chile, que se realizan los martes y jueves en las casas de los niños.</p>
<p>Características de la didáctica empleada por los Educadores</p>	<p>Los Educadores realizan talleres con actividades que refuercen el aprendizaje escolar. Para su ejecución les dan las instrucciones a los niños y niñas y una vez que ha pasado el tiempo prudente de concentración de los niños y niñas cierran la actividad. Las experiencias muy largas las dividen en sesiones y guían el proceso continuamente y apoyan a los niños y niñas con dificultades para realizar alguna actividad. Sin embargo depende de cada educador el respaldo pedagógico que le da a su quehacer.</p>

	<p>Entre conversaciones tenidas con ellos, nos dicen que dentro de la didáctica siempre debemos tener en cuenta el material concreto, además de ser claro y conciso con las indicaciones, para pasar inmediatamente a la actividad central. Nos comentan también que reforzar las actitudes positivas antes que castigar las negativas, favorece a los niños y colabora con el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos. El vínculo es un factor importante en la respuesta de los niños a las actividades propuestas.</p>
<p>Características de la evaluación de los aprendizajes</p>	<p>Los aprendizajes son evaluados por los docentes de la jornada de la mañana. Sin embargo, no pudimos averiguar cuáles son las evaluaciones que se aplican, ni la sistematización de ellas, ni el registro de evaluaciones, ni si estas están sociabilidad con las familias, pues no ha existido la vinculación con los profesores de la escuela interna, ya que en el momento del diagnóstico, el equipo de profesores no estaba conformado. En la última conversación que se tuvo con la directora de la escuela, se pudo dialogar sobre el apoyo que ella visualiza necesita la escuela; nos preguntó si podíamos realizar prácticas en las mañanas, nos pidió colaborar con los aprendizajes que la escuela está realizando, nos dijo que le enviáramos un correo para así poder enviarnos un esquema con los temas que la escuela necesita. Con esto se genera el lazo para poder tener una comunicación más expedita y directa con la escuela. Y será explícito el apoyo que necesitan.</p>

B) DIMENSIÓN COMUNITARIA.

Para realizar un análisis de los intereses, necesidades y expectativas que demuestran los educadores y educadoras con respecto a los niños (as). Se elaboró una entrevista como instrumento para la recolección de información. Estas fueron realizadas por parte de las estudiantes a cada uno de los educadores (as) que trabajan de la mano de los niños y niñas en cada una de sus casas. Consideramos importante relevar la opinión de estos, ya que, son quienes conviven a diario con los niños y niñas del centro y que por ende son quienes más conocen sus intereses y necesidades.

A continuación presentaremos los resultados de las entrevistas (anexo 2). Estas se dividirán en 5 ámbitos (Convivencia, Didácticas, Dificultades y satisfacciones, Aportes y Evaluación). Y posteriormente se realizará un análisis, en el cual se reflexiona acerca de la información recabada y se establece una conclusión y líneas de acción.

I. Convivencia Se conversa acerca de las dinámicas que se visualizan en los niños y niñas; su relación entre ellos y con los adultos.

Amistad	Se observa una buena convivencia siempre y cuando esté el educador o educadora presente, la relación con el adulto, va a depender del vínculo que el niño tenga con este. Por lo tanto los niños responden dependiendo del educador (a) que esté presente en ese momento.
Bililuz	Cuando ingresan, las niñas llegan con muchas faltas de hábitos (casi inexistentes). Además presentan grandes diferencias en cuanto a comportamiento, escolarización, conocimientos. Dentro de la sala tienen muchos conflictos entre ellas, los cuales según las educadoras tiene mucho que ver con el espacio. Mientras que fuera de la sala, en lugares como el patio o el gimnasio, el comportamiento cambia y aquellas que pelean dentro de la sala, fuera de ella, son amigas. También mencionan que después de las visitas las niñas tienden a llegar con cambios de carácter. Con los adultos, las niñas de la casa Bililuz tienen buenas relaciones, lo más difícil para las educadoras, es hacerlas cumplir la rutina diaria.
Mágica	Son bastante peleadores, por mínimas cosas tienen conflictos (por juguetes, miradas, palabras). También mencionan que el carácter de los niños varía según el día, hay días que pueden estar muy bien, compartiendo, siguiendo las normas y rutinas, como también pueden levantarse de malas y no querer hacer nada. Entre ellos se intentan autorregular. Con los adultos, el trato depende de la relación que el educador establezca con el niño, son más agresivos con mujeres que con hombres, pero todo va a depender del vínculo que cada persona establezca con ellos
Aurora	Las niñas entre ellas se relacionan dependiendo de los intereses, gustos y edades de cada una. Mientras que con los adultos se relacionan dependiendo del vínculo que tengan con este.
Peumayen	Con el adulto, cuesta establecer un vínculo, ya que la confianza por

parte del niño está dañada. Entre ellos las relaciones se basan en conflictos por el control y dominio de los demás compañeros, delimitan territorios y los marcan, principalmente se vive la ley del más fuerte.

II. Didácticas Se pretende saber cuáles son las didácticas empleadas por los educadores en la rutina diaria que se realiza.

Amistad	En esta casa el trabajo didáctico se divide en dos; Actividades pedagógicas, las cuales tienen que ver con el reforzamiento de la escuela, mayormente se trabaja con libros de ejercicios de las asignaturas de matemática y lenguaje. y Actividades recreativas, entre estas se mencionan juegos, manualidades, baile, etc.
Bililuz	En esta casa se trabaja APRESTO con las niñas, esto es reforzamiento en la lecto- escritura y matemáticas. Además se realizan talleres manuales, de baile, de cocina y actividades de Educación física.
Mágica	Se realizan talleres en base a los gustos y necesidades de los niños, se privilegia el trabajo lúdico, llamativo y practico. Además se establecen dinámicas como “circulo de conversación” para enfrentar los conflictos que se han suscitado durante el día. Para esto se acomoda la sala en función de las necesidades de las actividades que ha planificado el educador, las cuales no deben superar los 15 minutos.
Aurora	En cuanto a la disposición de la sala, las niñas se sientan en grupos hechos según sus propios gustos y afinidades. Se trabaja guiando el proceso todo el tiempo y acompañándolas en sus quehaceres. Además se recomienda dividir las actividades por sesiones de manera que la atención de las niñas se mantenga durante la actividad. Además se adecuan las actividades para que no frustren a las niñas.
Peumayen	Se planifican las actividades dependiendo del grupo de niños, se organizan salidas recreativas y pedagógicas, además se trabajan proyectos vinculados con la naturaleza, como huertos o pajareras los cuales son todos auto-gestionados

III. Dificultades y satisfacciones Este ámbito está dirigido a las dificultades y satisfacciones que les presenta su quehacer dentro de la institución y con los niños

Amistad	Las principales dificultades que plantean educadores de la casa amistad, son relacionadas con la rutina que deben seguir los niños, con esto nos referimos a las tareas diarias, como levantarse a una hora determinada, bañarse, comidas, etc. Y en cuanto a las satisfacciones del quehacer se menciona el cariño y la relación que se entabla con los niños.
Bililuz	En la casa de las niñas más pequeñas del centro, las principales dificultades que plantearon tenían que ver con los desniveles que presentaban las niñas, en cuanto a edad, gustos, comportamiento y nivel de escolarización. También mencionaron una dificultad en cuanto a espacios, debido a que la sala de esta casa es muy pequeña y es donde las niñas realizan la mayoría de las actividades, lo que ocasiona conflictos reiterados entre las niñas.
Mágica	En cuanto a los niños de esta casa, las principales dificultades que presentan son la falta de atención, nos comenta el educador, que es muy complejo captar su atención porque son muy dispersos, tienen lapsus de atención cortos, menciona también que existen muchos niños de esta casa diagnosticados con TDAH. Otra dificultad tiene que ver con su poca o nula tolerancia a la frustración, se frustran cada vez que les dicen que no, por lo cual es muy importante la formación de vínculos con los niños. Las satisfacciones que mencionaron fueron el cariño que reciben por parte de los niños, con mínimos gestos, observar los logros en ellos y poder vivir experiencias como ver a un niño que cuidaste en el centro, realizado y con su familia.
Aurora	Las dificultades que mencionan las educadoras de la casa aurora tienen que ver con los conflictos que se generan entre las mismas niñas. Además de problemas emocionales que les generan inestabilidad.
Peumayen	En la casa Peumayen los principales desafíos que presenta la jornada tienen que ver con la falta de hábitos de los niños, cuesta para que sigan la rutina en cuanto a higiene y aseo personal, se molestan cuando el educador los llama para bañarse. Mencionan también que el inculcar valores que deben ser inculcados por la familia es una tarea compleja dentro de la casa, es por esto que relevan la importancia del vínculo con el niño. En cuanto a las satisfacciones de su quehacer se mencionan, el trabajar y entregar tiempo a niños que lo necesitan, comentan que es sumamente gratificante y reconfortante, es un buen trabajo y conoces gente que te marca por el resto de la vida

IV. Aportes

En este ámbito se les pregunta a los y las educadores(as) en que creen ellos que podríamos aportar a los niños y niñas del CREAD Galvarino, específicamente a los niños que asisten a la escuela Humberto Maturana

Amistad	Los educadores de esta casa nos aconsejan trabajar en el refuerzo de la escuela, ya que tienen ciertas críticas al funcionamiento de la escuela Humberto Maturana, además nos mencionan que debemos explicar al niño la importancia de la escuela y de los aprendizajes de esta.
Bililuz	En esta casa nos proponen trabajar en la nivelación de conocimientos entre las niñas ya que según comentan, existen algunas niñas que se encuentran niveladas en relación a la escuela y otras que se encuentran muy retrasadas. Se aconseja a las estudiantes trabajar con grupos pequeños de no más de dos niñas, para que el aprendizaje sea focalizado, además, trabajar siempre acompañando a las niñas a realizar las actividades, estando ahí.
Mágica	Se aconseja trabajar la lecto-escritura con los niños ya que existen muchos niños con deseos de aprender a leer y a escribir, todos los aprendizajes deben estar guiados por juegos y la práctica de distintas artes, como el baile o canto o trabajos manuales, ya que estos son sus intereses, de otra manera es muy complejo captar la atención de los niños. Se recomienda hacer clases motivadas y aportar con nuestros conocimientos y la formación de hábitos.
Aurora	Se recomienda a las estudiantes trabajar en el manejo de la tolerancia y frustración con las niñas, además de realizar un trabajo focalizado con cada una de ellas, trabajar con no más de dos estudiantes
Peumayen	Se recomienda acompañar a los niños en sus procesos de aprendizajes, llegar a ellos mediante juegos y actividades lúdicas. Perseverar en las actividades e intentar que todos los niños realicen las actividades. Se recomienda la realización de talleres como Baile, Música, Zumba. Que son los más apetecidos por los niños.

V.- Evaluaciones:

En cuanto a las evaluaciones, realizaremos una perspectiva general de las respuestas que nos entregaron los distintos educadores, ya que, percibimos que todos ellos tienen una forma de evaluación similar.

Para evaluar las actividades los educadores ocupan instrumentos como listas de cotejo y registros de observación, es importante mencionar que las evaluaciones son de carácter cualitativo. Por lo que se centran en aspectos de la evolución conductual de cada niño o niña. Es importante mencionar también que el trabajo evaluativo de cada casa, va a depender del educador de turno, por lo que no en todas las casas se evalúa con la misma frecuencia y rigurosidad.

VI.- Conclusiones:

Luego de realizar las entrevistas a cada uno de los educadores(as), se evaluó y sistematizó la información recabada. Esta nos fue de mucha utilidad, ya que nos permitió conocer las dinámicas sociales que se viven en el interior de cada casa, además de conocer el rol de cada educador dentro de la sala, sus visiones y posturas pedagógicas y sus motivaciones e intereses para con los niños y niñas del centro CREAD Galvarino, entre las principales conclusiones que pudimos rescatar de las entrevistas están:

- ✓ **Trabajar el vínculo con los niños**, dado que este aspecto es fundamental para el trabajo con ellos, los niños responden a los tratos que reciben y se relacionan con los adultos dependiendo de cómo este se relacione con ellos. La afectividad entonces es un aspecto fundamental para el trabajo con niños y niñas del centro, dado que el conflicto y las peleas son un tema permanente en la conducta de los niños(as) de la institución, la mejor forma de poder controlar este tipo de situaciones, es creando vínculos y lazos con estos
- ✓ Una de las mayores dificultades que presenta el trabajo con los niños y niñas que mencionaron los educadores son la falta de hábitos que traen desde sus casas, como por ejemplo: alimentarse, el aseo personal, vocabulario, normas de respeto, etc. Por tanto, creemos que dentro de las actividades a realizar, debemos **fortalecer este aspecto transversalmente en los talleres que se realicen.**
- ✓ El trabajo que realizan los educadores del centro CREAD Galvarino es parcelado, con esto queremos decir, que no existe un lineamiento o proyecto en relación al trabajo educativo que se realiza con los niños, en cada casa, estas, van a depender del compromiso y motivación que tenga cada dupla de educadores. Por tanto sucede que en algunas casas, se

planifican actividades lúdicas e interesantes, como talleres que van en directa relación con los intereses y necesidades de los niños o círculos de conversación, mientras que en otras se trabaja solo con libros de trabajo para fortalecer la escolarización de los niños.

- ✓ Que en todos los sentidos el trabajo con niños en contextos de encierro, como el que se vive en el centro CREAD Galvarino es agotador, agobiante, desgastante (tanto emocional como físicamente) desafiante. Pero que a su vez retribuye todas las energías que uno invierte en él. El cariño de los niños y la satisfacción al ver sus progresos y avances, es impagable, lo decimos tanto por la breve experiencia que hemos vivido y también por las conversaciones que se tienen con los educadores(as) del centro.

VII.- Líneas de acción para el trabajo con educadores(as):

A continuación, se darán a conocer las decisiones tomadas por el grupo de estudiantes en práctica profesional en relación al trabajo que se realizara de ahora en más, con educadores y educadoras del centro SENAME CREAD Galvarino.

- ✓ Se evidencia la necesidad de mantener un trabajo y comunicación constante y fluido con los educadores y educadoras de cada casa, ya sea por motivos de seguridad de los niños(as) en caso de crisis o descompensaciones. Como también para establecer un lineamiento para el trabajo pedagógico que se realizará. Se propone para esto, incluirlos en la toma de decisiones en cuanto a planificaciones y trabajo didáctico, dialogar con ellos al momento de la ejecución de las actividades y organizar el trabajo, delegando funciones en conjunto con ellos.
- ✓ El trabajo didáctico a realizar con los niños y niñas del centro, debe durar no más de 20 minutos, debe ser lúdico, dinámico y motivante para los niños. Se recomienda también trabajar con un grupo de niños pequeño, para que el trabajo sea más focalizado.
- ✓ Conocer el trabajo que realizan los educadores en la escuela “Humberto Maturana”, para esto se propone asistir una mañana a una clase de la escuela, para observar las didácticas y contenidos que se trabajan en esta.

III. DIAGNÓSTICO PROYECTO PARTICIPATIVO (IAP)

Objetivo Diagnóstico: Conocerse mutuamente (adultos, niños y niñas), expresando preferencias y necesidades personales de una manera lúdica. Proponiendo juegos y actividades y, sugiriendo formas de organizarlos.

Actividades de Diagnóstico Participativo

N° 1 Recogiendo intereses	<p>Se propone por parte de las estudiantes en práctica una experiencia que tiene como fin, conocerse entre todos los integrantes del equipo de trabajo (tanto adultos como niñas y niños). Ésta, consistió en juntar a todo el grupo del centro en el gimnasio y por medio de una canción todas las estudiantes en práctica, rodean a las niñas y niños que están sentados en el suelo en el centro del espacio.</p> <p>Una vez que termina la canción, se invita a jugar a todos los niños y niñas para que se presenten.</p> <p>Tras el caos y desorden que se produce, se decidió que la segunda parte de la actividad se desarrolle en cada casa.</p>
N° 2 Recogiendo intereses	<p>En la sala de unidad pedagógica, se trabaja por grupos pequeños que corresponden a cada casa. En esta actividad las estudiantes en práctica preparan distintas maneras de presentarse a las niñas y niños (mímicas, canciones, historia, entre otras). Luego de ello, se hacen preguntas a viva voz para recolectar algunos intereses del grupo.</p>
N° 3 Conocimientos y contenidos	<p>Se organizan juegos dinámicos para los niños en parejas (intentando incorporar materiales que ellos nos propusieron) y, con apoyo de una pelota deben responder preguntas de todas las disciplinas pedagógicas (matemáticas, lenguaje, historia, ciencias sociales)</p>

N° 4 Conocimientos y contenidos	Se organizan juegos dinámicos y propuestos por las niñas, con el fin de tener nociones de algunos contenidos y aprendizajes que manejan.
N° 5 Poniendo en práctica algunas propuestas	Se inicia con la casa Aurora (las niñas más grandes del centro) poniendo en práctica el vínculo entre sus intereses y el trabajo de contenidos pedagógicos.
N° 6 Encuestas con educadores	Luego de reuniones del equipo de práctica, se toma la decisión de realizar una encuesta a los educadores de turno, con el propósito de recabar información respecto a rutinas en las casas, didácticas de trabajo, experiencias de aprendizaje, sugerencias metodológicas, entre otros. Además de realizar un primer acercamiento a los vínculos comunitarios.
N° 7 Encuestas sobre intereses individuales con niños y niñas	Tras haber realizado actividades de carácter grupal, se toma la decisión conjunta de hacer una última encuesta de manera individual a niñas y niños de la escuela interna, con el fin de cerrar el proceso de diagnóstico y sistematizar necesidades, dificultades y potencialidades de cada uno de ellos.

Conclusiones del proceso de diagnóstico

A modo general, podemos concluir algunas de las siguientes ideas:

- Importancia de tener **siempre** como foco principal en las experiencias, los intereses de las y los sujetos de aprendizaje y a partir de ello, vincular con contenidos escolares.
- Tomar y poner en práctica, sugerencias y consejos que los adultos que participan activa y permanentemente del contexto nos brindaron.
- No hay mejor forma de validar las ideas, que poniéndolas en práctica.
- El trabajo colaborativo y coordinado es fundamental a la hora del trabajo con niñas y niños.

- Realizar actividades de aprendizaje breves, tomando en consideración el contexto en el cual se trabaja.
- Debe haber un equilibrio entre las actividades grupales e individuales, pues ambas brindan información y enriquecen el trabajo pedagógico y emocional, aportando desde distintos escenarios a sus intereses.
- Construcción y reconstrucción permanente del **proyecto participativo**, para que el camino sea el más próximo al cumplimiento de los objetivos.

A continuación, se presenta tabla organizadora de los elementos de la encuesta realizada a los niños, luego otras tablas destacando porcentajes.

TABLA RESUMEN SOBRE ENCUESTA INDIVIDUAL DE NIÑAS Y NIÑOS ESCUELA HUMBERTO MATURANA

NOMBRE	EDAD	CASA	ASIGNATURA PREFERIDA	MAYOR DIFICULTAD	T/E	MATERIALES	TEMAS	En qué te desempeñas bien	JUEGOS	COMPROMISO
Carlos	12	Peumayén	Matemáticas	Ed. Física	Si	Papel lustre- cartulina, tijeras.	Lenguaje	Bailar-Origami, hacer cosas con cartulina, recortar	escondida, pelota- con mis compañeros	portarme bien
Angelo	11	Peumayén	Ed. Física	Ninguna	No	Lápices	Naturaleza (aire)	Tirar el trompo, bailar, remarcar dibujos	Trompo, pelota	jugar a la pelota, escuchar
Hernán	11	Peumayén	Matemáticas	Leer y Escribir	no se	Greda- Témpera	Pokemones- Personajes de Futbol.	Dibujar	No me gusta jugar / Jugar con las chiquillas	Participar y portarme bien.
Jordan	11	Peumayén	Gimnasia	Lenguaje	No	Legos- Greda- Papel volantín	terror, cómo hacen las películas, GOPE	Cuidar a mi hermano, portarme bien con las tías.	Play, legos, basquetbol	Portarme bien, aprender a leer.
Aníbal	11	Peumayén	Lenguaje- Música- Religión	Religión	Si	instrumentos de música	Dibujar bien, Tocar trompeta	dibujar, cantar, portarme bien, deportes	Futbol, Saltar cuerda, columpios, basquetbol	no pelear

Jonas	11	Peumayén	Ed. Física.	Historia	si	MATERIALES	Robot, cómo se hacen	Jugar Futbol	Futbol y baile	portarme bien
Damián	10	Peumayén	Matemáticas	Leer	Si	Acordeón, zancos, greda.	Aprender a leer	Cantar	Pelota, a la pinta.	portarme bien y aprender a leer
Alexander	11	Peumayén	Matemáticas	historia	no	Greda.	dividir	matemáticas	a la pelota	portarme bien
Estrella	11	Aurora	Matemáticas	Historia	Si	cosas para hacer mandala, lanas pinturas	no se	ayudar a mis compañeras, no pelear, las matemáticas	no me gusta jugar	cooperar con el proyecto y con mis compañeras
Romina	10	Aurora	Todas	Ninguna	no se	ninguna	sobre jugar a la pelota	portarme bien, no decir garabatos, en la lectura y la escritura	A la pelota, a los cartones, a las cartas.	portarme bien, hacer caso, escuchar a las tías, poner atención
Cecilia	11	Aurora	Lenguaje- matemáticas	Historia	Si	Block, fotos, lápices	culturas antiguas	lenguaje, escribir, leer, comprender	pelota, basquetbol, pide ayuda	participar en todas las actividades

Natacha L	12	Aurora	Tecnología-computación	Matemáticas	Si	Croqueras, cosas deportivas.	hacer operaciones matemáticas	escribir grafitis, nombres, cantar rap, jugar a la pelota	futbol, pillarse, la pinta la escondida, los juegos de mesa	Pasarla bien, compartir, disfrutar momentos que no se van repetir.
Victoria	10	Aurora	Matemáticas	Orientación	Si	gredas, pinturas, pinturas de uña, papeles		trabajos manuales (greda)	Jugar a la pinta y a la escondida	trabajar bien
José	11	Mágica	Matemáticas	Ninguna	Si	plumones, lapiceras, hojas de block y cuadriculadas	Reforzamiento, hacer tareas, hacer pruebas.	futbol, tenis	futbol, basquetbol	hacer todas las actividades
Lorenzo	10	Mágica	Matemáticas	Matemáticas	No	Greda, lápices de cera	cocinar (pastel de leche)	Los pasteles	nada	Hacer pasteles y a portarme bien
Ángel		Mágica	Ed. Física	Matemáticas	Si	Legos, y control remoto	Bajar los aviones que andan arriba	Portarme bien, jugar a la pelota	Jugar a la pelota	Portarme bien
Ignacio	8	Mágica	Ed. Física		Si	Greda	Leer	Jugar	Jugar a la pelota, taca-taca, a la pinta	Ayudar a las tías cuando estén peleando

Joaquín		Mágica	Arte, manualidad	Matemáticas	No	Témpera, lápices de palo	Juegos, trompo	Trabajar haciendo sumas, la religión	A la pelota, el trompo	Portarme bien
Abraham	9	Mágica	Lenguaje, escribir	Ninguna	Si	témpera, block, lápices de colores	jugar a la pelota, salir con alguna tía a la playa	tareas, en las matemáticas, lenguaje e historia	a la pelota	portarme bien y estudiar
Sebastián	9	Mágica	pintar	Ninguna	No	cartón piedra, lápices script	karate, hacer mandalas	matemáticas y lenguaje	Pelota y karate	participar y jugar con las tías y no faltar el respeto
Bárbara	8	Bililuz	Artes, Matemáticas y ciencias	las restas	No	Tempera, greda, plasticina con muñecos	Andar en bote, hacer experimentos, aprender a cocinar	En las sumas, hacer tareas, multiplicación	A la escondida y a la pinta	No pelear
Betazabé	10	Bililuz	Lenguaje y matemáticas		Las dos	Con lápices brillantes, hacer pulseras, plumones con las tías	De Historia y de Ciencia, Historia de Chile. De la naturaleza saber cómo se llaman los animales	matemáticas, sumas y restas	Con la cuerda a la pinta, a los pollitos, pollitos vengan y a los pollitos colores	a realizar todos los trabajos, a no pelear y hacer caso a las tías

Javiera	7	Bililuz	Educación física y música		No	Pintura de uñas, plasticina greda, pelotas	Como se construyen las casas	Dibujar casas, dibujar y gimnasia	Escondida y la pinta y pelotas	Portarme bien
Yeimily	7	Bililuz	Arte, Educación física, Música		No	greda, tempera, plasticina, papeles con textura	Saber leer y escribir	Gimnasia y Dibujo	Saltar la cuerda, ABC del amor y relojito	Portarme bien y hacer caso a las tías.
Miley	6	Bililuz	Educación Física, música, ciencias		si	cuadernos, amigos, pájaros y masa	aprender a hacer tareas como escribir	cantar, trabajar aseo	columpio, resfalines pinta y escondida	No pelear con la Yeimily ni la Charline
Carlos	7	Amistad	Matemáticas		No	Tempera, lápices script	Futbol y Basquetbol Arte	ordenar y trabajar ayudando a los compañeros	pelota, juguetes, taca-taca	Ayudar a las tías
Tomás	9	Amistad	Lenguaje, escribir		No	Legos	Cocina y tecnología avanzada	Manualidades	Legos y basquetbol	Participar
Alexis	8	Amistad	Matemáticas	Lenguaje	Si	Pelota, lápiz cera, greda y plastilina	Deportes, juegos	La pelota, jugar, estudiar matemáticas	A la pelota	Portarme bien y nunca pelear

Francisco		Amistad	Matemáticas	Leer, historia	Si	Plastilina, témperas, tierra, cartón, papel	Cocinar, quiero aprender a ser profesor	Contar, matemáticas	A la escondida	
Mauricio		Amistad	Ed. Física	Los números	Si	Plastilina, lápices, hojas, agua	Jugando a la pelota, observando	A la pelota	Con plasticina, legos de autos	
Harold	9	Amistad	Matemática y Lenguaje		No	Los cubos, pintar lápices mina, dibujos	Aprender sobre juegos	Dibujar	Quemadita, Pelota	Observador participante
Johan	7	Amistad	Dibujar, hacer tareas y sumar		No	Temperas y acuarelas	animales, dibujar animales cocinar	Cantarle a Dios	La escondida, pintar con lápices, dibujar	a participar
Pedro	7	Amistad	Pintar	Hacer las tareas	Si	Lápices, tijeras, saca punta, pegamento y goma	Leer y escribir	Jugos, pinta y escondida	escondida, quemaditas y pelota	portarme bien y hacer las cosas que me dicen

1º Peumayén (Total niños=8)	Área	Dificultad (cantidad de niños)	Interés o preferencia (Cantidad de niños)		
	Lógico-matemático	0	4		
	Lectoescritura	3	1		
	Arte, expresión y música	0	1	TOTAL %	
	Deporte	1	3	Dificultad mayor	Interés mayor
	Historia	2			
	Ciencias	0		LECTOESCRITURA 37,5%	LÓGICO-MATEMÁTICO 50%

2º Aurora (total niñas=5)	Área	Dificultad (cantidad de niños)	Interés o preferencia (Cantidad de niños)		
	Lógico-matemático	1	4		
	Lectoescritura	0	2		
	Arte, expresión y música	0		TOTAL %	
	Deporte		1	Dificultad mayor	Interés mayor
	Historia	2	1		
	Ciencias		1	HISTORIA 40%	LÓGICO-MATEMÁTICO 80%
	Otro	1	1		
	Ninguno	1	0		

Otro	1	1		
Ninguno	1			

3º Mágica (total niños= 7)	Área	Dificultad (cantidad de niños)	Interés o preferencia (Cantidad de niños)		
	Lógico-matemático	3	2		
Lectoescritura	0	1			
Arte, expresión y música	0	2	TOTAL % Dificultad mayor	Interés mayor	
Deporte	0	2			
Historia	0	0			
Ciencias	0	0			

Otro	0	0	NINGUN A 57% aprox.	LÓGICO- MATEMÁTICO , ARTE, DEPORTE 29% aprox.
Ninguno	4	0		

4º Bili (total niñas= 5)	5º Amistad (total niñas= 8)	Área	Dificultad (cantidad de niños)	Interés o preferencia (Cantidad de niños)		
		Lógico-matemático	1	5		
		Lectoescritura	2	2		
		Arte, expresión y música	0	2	TOTAL %	Dificultad mayor
		Deporte	0	1		
		Historia	1	0	NINGUNA 50%	Interés mayor
		Ciencias	0	0		
		Otro	1	0		
		Ninguno	4	0		
		Otro	0	0		
		Ninguno	4	0		
						LÓGICO- MATEMÁTICO 62.5%

Algunas consideraciones:

- De la tabla general de información de la encuesta realizada a niñas y niños de la escuela Humberto Maturana, se agruparon por casas dos ítems relevantes para el diagnóstico: **Dificultades e Intereses**.
- Se estimó un porcentaje por casa de la mayoría de los ítems mencionados en el párrafo anterior.
- En relación a lo anterior, se puede observar que las preferencias en 4 de las 5 casas se focalizan en el área **Lógico-matemática**. Esto llama la atención, pues muchos niños y niñas manifestaron en la encuesta que las matemáticas eran de las áreas que les causaba mayor conflicto; no obstante, expresan que es de gran interés para ellos.
- En cuanto a las dificultades manifestadas, es grato observar que en 3 de las 5 casas prima el ítem **Ninguna**. Lo que podría significar a priori, que las niñas y niños en general, tienen más confianza en sus habilidades, que en sus posibles debilidades.
- Otra de las dificultades expresadas, se relaciona con la **Lectoescritura**; cabe mencionar que este conflicto, es más bien transversal pues hay muchas niñas y niños que no saben leer ni escribir, o bien lo realizan de manera limitada. Esto en ellos provoca (manifestado por ellos mismos) desinterés, por leer o escribir. Sin embargo, hay quienes, de manera individual, expresaron sus ganas por reforzar y, en otros casos iniciarse en la lectoescritura.

IV.PROYECCIONES

En base a toda la información recabada de los participantes del centro CREAD Galvarino, en particular con los que asisten a la escuela Humberto Maturana, podemos proponer el siguiente proyecto pedagógico con un perfil participativo, dialógico y lúdico, siempre teniendo en cuenta el aprendizaje colaborativo y la escucha atenta a los niños ya que relevamos en nuestro quehacer, la mirada del niño como sujeto que conoce, que experimenta y que puede dar a conocer su visión de mundo. Para eso es que proponemos las siguientes líneas de acción:

a) Propuesta proyecto:

Nombre proyecto: "El amor :te escucho, me escuchas", esto, involucrando pensamientos de Humberto Maturana. Considerando el amor como elemento fundamental en la comunicación y vinculación con el otro, relevando el aprendizaje significativo en los niños.

Elementos del proyecto:
- Escucha atenta a los niños
-Relevar la participación, considerando las múltiples formas en la que se manifiesta : colectiva, individual, etc.
-Ofrecer múltiples formas de expresión: teatro, literatura, canto, baile (ver portafolio _Entrevista niños.)

Formato proyecto: se presenta el proyecto en forma de talleres, considerando nuestra actividad pedagógica como extracurricular (fuera del horario escolar) Adecuándose también a las prácticas que los niños tienen.

Temas de Intereses Principales :
COCINA:
DEPORTES
EXPRESION ARTISTICA

Elementos Transversales:
-El juego en la planificación.
-Vinculación con los Educadores: participación colaborativa.
-Necesidades pedagógicas de cada niño
-Moldeabilidad del proyecto dependiendo de actitudes e intereses de estudiantes.

- Consideramos este nombre para el proyecto, ya que es de una manera importante y simbólica cambiar de nombre, de Escuela E- 106 a Humberto Maturana debe ser por una voluntad y una búsqueda de una nueva pedagogía, llena de esperanza y convicción. *“La vida humana, como toda vida animal, es vivida en el fluir emocional que constituye en cada instante el escenario básico desde el cual surgen nuestras acciones.”*(Maturana, 2003.p.27) pensamos que es un elemento básico en la disciplina de la pedagogía, pues no se puede hacer pedagogía si no se le mira al otro, si no se le escucha. Con esto intentamos desatar de nosotras la mirada adulto-céntrica en los discursos de la escuela, queremos atrevernos a actuar en base a lo que se ha delimitado durante mucho tiempo: el Juego. Es este el elemento transversal más importante, ya que planteamos nuestra pedagogía apostando por lo lúdico, por lo que se le ha quitado a la infancia en la escuela y en los espacios de encierro.

- El nombre del proyecto es provisorio ya que se pretende que ellos, los niños sean los que decidan cómo se llamará su proyecto, dependiendo del tema que deseen.
- Proponemos dos tipos de juegos:
 - El juego guiado: este juego se presentará en cada planificación, apostando a las diversas manifestaciones del aprendizaje a través del juego. Para lograr esto, es esencial considerar el cuerpo en las actividades diarias con los niños.
 - El juego libre: esto es para tener la libertad de experimentar de manera espontánea el juego con los niños, práctica solicitada por ellos y que es de suma importancia al momento de generar vínculos y aprovechar el tiempo acercándonos a sus propias maneras de jugar.
- Los talleres que se realizarán serán según la información que se recolectó de las entrevistas y actividades que se han realizado con los niños. A partir del análisis de esos instrumentos, es que se generaron tres categorías:
 - COCINA: esta área considera la elaboración de elementos alimenticios, además del acercamiento de esta disciplina culinaria a los objetivos pedagógicos que cada niño debe lograr de acuerdo a su desarrollo y a los requerimientos que pueda poseer la escuela Humberto Maturana.
 - DEPORTES: en esta área se asociaron temas como el futbol, las piruetas o Breakdance, zumba, karate, y coreografías. Demasiados temas que se pueden desarrollar desde la historia, la geografía, etc.
 - EXPRESION ARTÍSTICA: acá será indispensable los recursos como greda, cartulinas, papeles, etc. todos estos elementos son los que se requieren para una expresión plástica.

Es necesario no olvidar que en todos los talleres se considera el material concreto para los niños, además de considerar las necesidades de lecto-escritura que presentan los niños. Todos los talleres tendrán planificaciones de literatura, todos tendrán otras de matemáticas y todos tendrán de Historia, ese es el desafío, la construcción efectiva de cada actividad.

b) Propuesta Calendarización Actividades

Se presenta una breve calendarización de actividades mensual.

Abril	En consideración con el mes del libro, se pretende no encasillar al mes el acercamiento a la lectura, sin embargo, proponemos la creación de algún libro por taller. (Cocina: recetario, Deportes: Historia de futbol, Expresión artística: Show de títeres.) Como resultado de experiencias de aprendizajes anteriores, se pretende realizar un trabajo con cada taller siendo los participantes constantemente los niños inscritos en ellos, ya que debe existir un compromiso de ellos de asistir a los talleres.
Mayo	Se propone una revisión a los niños de lo realizado, ¿Qué realizaremos ahora? ¿Qué hemos aprendido? ¿Seguimos como estamos? Para realizar una evaluación de los talleres con ellos. Se proponen autoevaluaciones. se propone trabajar la vinculación con redes de apoyo a la infancia, por ejemplo, salidas pedagógicas a la biblioteca de Santiago, realizar actividades en donde ellos sean los actores principales, además se propone realizar talleres con grupos específicos, por ejemplo, se ha pensado en un taller de sexualidad para las niñas de la casa Aurora, porque creemos que siempre es necesario dialogar de temas como el autoconocimiento y el cuidado del cuerpo, que vinculan a otros como la autoestima y el desarrollo personal.
Junio	Se verá la posibilidad de participar de algún taller de padres que se realiza los días martes, ya que, en conversaciones con el terapeuta, existe la posibilidad de participar de alguno de ellos, para esto debemos realizar acciones que nos permitan lograrlo. Además a modo de cierre, se propone generar algún producto que colabore con el centro, pero que a la vez sea creación de todos los participantes, ya sea la creación de un mural con algún tema que para los niños sea digno de compartir, buscando a la vez, una integración de todos los niños del centro.

Además presentamos una serie de actividades que se planificarán para el mes de Abril.

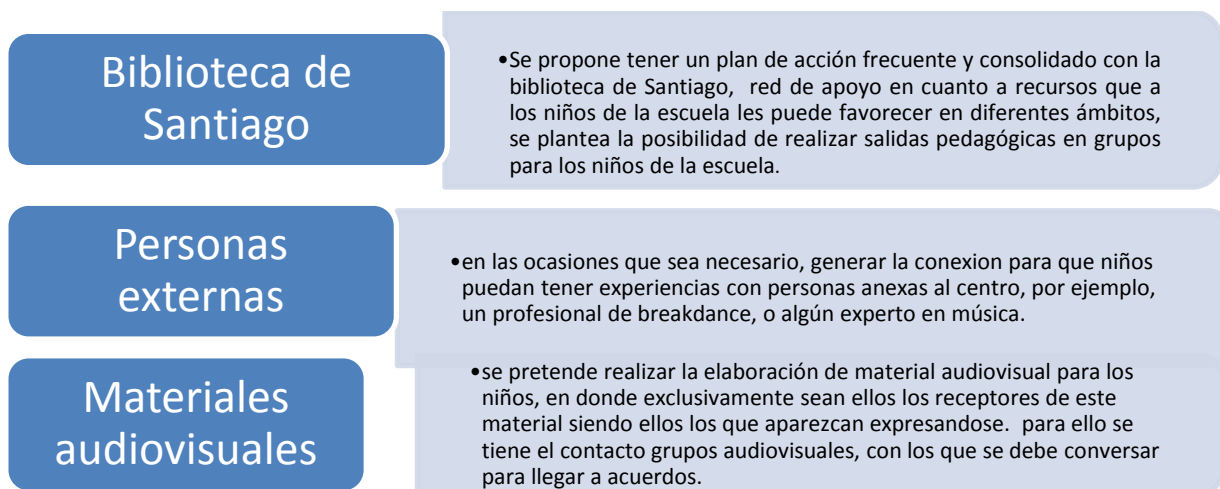
<p>17 Creación de los talleres, inscripción individual de todos los niños de la escuela Humberto Maturana</p>	<p>18 Comienzo de los talleres, acción simultánea de los tres talleres. Cocina: creación de lista de la feria. Deportes: demostración deportiva creativa. Expresión: Creación con plastilina ¿cómo soy?</p>	<p>19 CENSO</p>	<p>20 Construcción planificación de la participación en la casa nacional del niño.</p>
<p>24 Cocina: ¿Vamos a comprar? Sumatoria de precios. Deportes: ¿qué países conozco campeones del mundo? Expresión: el cuento que cuento.</p>	<p>25 Participación con los niños en sus actividades, planificación con los educadores sobre planificación día jueves.</p>	<p>26 Cocina: ¡que rico es cocinar! Elaboración de producto. Deportes: participación de un externo, de Break dance. Expresión: ¿creación de una obra?</p>	<p>27 Posible reunión con profesores escuela Humberto Maturana.</p>

Estas actividades de desarrollo del proyecto, realizando los productos finales de cada taller en la mitad del mes de mayo, para así realizar una evaluación del camino recorrido.

Se espera tener una reunión con los profesores de la escuela, ya que con estos no hemos tenido información para realizar un trabajo colaborativo conociendo la importancia de estos en el proceso pedagógico.

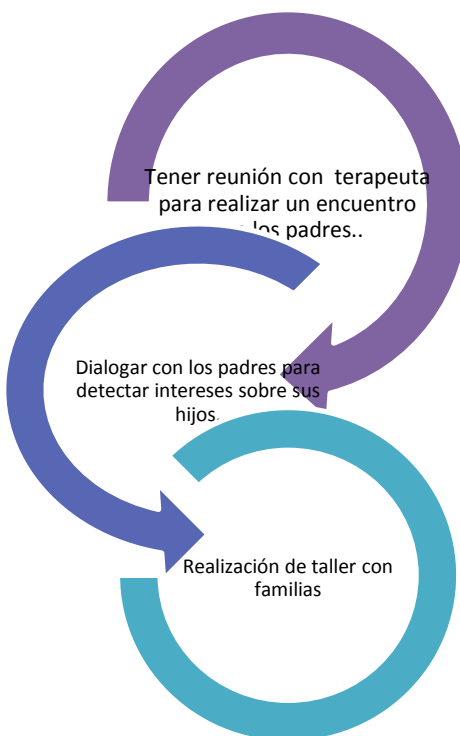
Somos cuatro estudiantes en práctica, más el apoyo de Francisca, en ese caso se hace indiscutible la necesidad de dividir el trabajo, es decir, que, en cada taller, estarán dos estudiantes para apoyar su trabajo, además se solicitará siempre poder contar con, aunque sea un educador de las casas que estén participando en el taller, para así considerar tres adultos por taller.

c) Plan de acción con redes



d) Plan de acción con familias

La familia es un tema presente potentemente en las vidas de los niños del Galvarino, pues algunos reciben visitas constantemente y otra rara vez. Sin embargo, para los padres que asisten, hay reuniones semanales que realizan con el terapeuta del centro, en dicho espacio, se realizan charlas, para la comunicación con sus hijos o temas emergentes. Nuestra propuesta es la siguiente



En este esquema, presentamos un plan de acción vinculado a la familia, aunque sabemos dentro de nuestro proyecto no está como objetivo realizar, deseamos poder ser un aporte en con ellos en favor siempre del mejor desarrollo de sus hijos.

e) Apoyo individual

Dentro de nuestro tiempo de práctica pedagógica, consideraremos ciertas horas para el trabajo individual con los niños que requieran de un apoyo para la lectura o escritura, matemáticas, etc. esta información la obtuvimos directamente preguntándole a ellos cuál les causaba mayor dificultades, además de la información que se nos dará mediante la directora de la escuela Humberto Maturana.

V. EXPECTATIVAS

En nuestras proyecciones está el lograr que este proyecto vaya desarrollándose de manera óptima siempre relevando la voz del niño que participa de esto y que en definitiva es creador de su propio proyecto. Consideramos que podemos ser un real apoyo a la escuela, y de esta manera mostrar nuestra visión de pedagogía, demostrando que se puede creer en una escuela libertaria.

BIBLIOGRAFÍA

Maturana, H. (2003) “Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado hasta la democracia”. LOM ediciones.

ANEXOS

1. ENTREVISTA A NIÑOS

NOMBRE: _____

EDAD: _____

CASA: _____

Este pequeño cuestionario está dirigido a todos los niños que asisten a la escuela Humberto Maturana, que servirá para tener el registro detallado de tus intereses y poder realizar un proyecto pedagógico involucrando lo que nos puedas decir de las siguientes preguntas. Recuerda que no estás obligado a realizarlo, si no estás de acuerdo con alguna pregunta puedes omitir.

- En el colegio ¿qué asignatura es la que más te gusta? ¿cuál te genera mayor dificultad?

- ¿Te gusta realizar trabajos en grupo?

- ¿qué materiales te gusta usar?

- Hay temas que quizá conozcas, pero podrías descubrir mucho más sobre ellos, ¿sobre qué temas te gustaría aprender?

- ¿en qué cosas encuentras que te desempeñas bien?

- ¿a qué te gusta jugar? ¿con qué te gusta jugar?

Para terminar, queremos saber si estás dispuesto a participar de lo que realizaremos, para esto puedes realizar un compromiso que durará todo lo que dure el proyecto.

YO _____ ME COMPROMETO

A _____

HUELLA DEDO PULGAR

2. PREGUNTAS A EDUCADORES

Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Educación Parvularia y Básica Inicial

Práctica Profesional



Preguntas Orientadoras para el diagnóstico: trabajo técnico con cuidadores CREAD Galvarino.

A continuación, se presentan diferentes preguntas orientadoras para realizar a los cuidadores de los niños, nos interesa ya que son adultos que tienen un trato directo y cotidiano con los niños y niñas del CREAD Galvarino. En virtud del diagnóstico participativo que deseamos concretar, queremos obtener una panorámica desde los niños, como también desde los adultos involucrados en su desarrollo afectivo, psicológico y cognitivo. La entrevista será de carácter semiformal, es decir, que además de tener estas preguntas, las estudiantes tendrán la libertad para realizar preguntas emergentes de la propia conversación.

Es necesario tener los antecedentes de cada profesional registrando en la hoja de respuesta de cada uno, especificando nombre y casa en la que realiza la labor de cuidador o cuidadora)

- ¿cuál es la dinámica social que visualizan entre los niños, es decir, cómo se relacionan entre ellos?
- ¿qué didácticas utilizan para el trabajo con los niños o niñas?
- ¿qué dificultades posee en su quehacer con los niños o niñas?
- ¿qué es lo que le satisface de su quehacer? ¿Qué es lo gratificante?
- ¿qué significado le da a su trabajo?
- ¿cuáles son los mayores desafíos que presenta la jornada?

- ¿en qué cree usted que podemos aportar a los niños y niñas del CREAD Galvarino, específicamente a los niños y niñas asistentes a la escuela Humberto Maturana (ex E-106)

En esta instancia también las estudiantes pueden proponer el trabajo colaborativo con los profesionales como eje central para los próximos meses de trabajo, ya que es nuestra base para generar un vínculo certero y fortalecer la red de apoyo que se pretende generar para los niños y niñas que asisten a la escuela Humberto Maturana.

