



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

**SER EDUCADORA DE PÁRVULOS EN CHILE: HISTORIAS DE VIDA Y TRAYECTORIAS  
PROFESIONALES. UN ESTUDIO DE TRES CASOS.**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa**

**LUIS EDUARDO TOLEDO ARAYA**

**Director(a):  
Dra. Patricia Hermosilla Salazar**

**Santiago de Chile, año 2018**

## **RESUMEN DE LA TESIS**

La educación parvularia en Chile ha tenido un importante desarrollo en las últimas décadas, dada la evidencia que releva el valor de educación temprana y la prioridad que se le ha otorgado desde las políticas públicas. Existe una interesante línea de investigación en educación parvularia que se ha focalizado en la reconstrucción de sus orígenes, fundamentos y principios pedagógicos de la profesión en el país (Peralta, 2015, 2010, 2009); su aporte es altamente significativo para conocer el desarrollo de la profesión y comprender de mejor manera los debates actuales y sus proyecciones; no obstante, se hace necesario profundizar este abordaje atendiendo con mayor detención a las experiencias vividas por los sujetos que han sido protagonistas de estos procesos.

La investigación tiene como propósito aproximarse a los significados personales de educadoras de párvulos asociados a su trayectoria profesional y su articulación con el contexto socio-histórico chileno. Metodológicamente se sitúa en el enfoque biográfico, entendido como una forma de aproximación cualitativa de investigación, que privilegia la narración de las personas en torno a su vida o a algunos pasajes de ésta (Cornejo, 2006). En la investigación se han reconstruido las historias de vida de tres educadoras de párvulos, proceso que da cuenta de la opción de realizar un trabajo de indagación que busca profundizar en la comprensión de los relatos en torno a sus trayectorias de vida y la construcción de la praxis profesional de las educadoras.

El estudio constituye un aporte a la comprensión de los procesos de desarrollo que ha vivido la educación parvularia en el país, enriqueciendo la mirada a través del acercamiento a las construcciones simbólicas de las propias educadoras de párvulos que han sido parte de estos contextos socio-históricos. El conocimiento construido representa un insumo para la discusión actual de esta disciplina profesional en torno a sus fundamentos, propósitos y características esenciales, así como también respecto de sus desafíos futuros.

**PALABRAS CLAVES:** historias de vida, trayectorias profesionales, educación parvularia.

## **DEDICATORIA**

Somos tiempo vivido  
Experiencia pura  
Tiempo atravesando el cotidiano  
Memoria  
Sí, somos memoria

A mi padre Diego y a mi madre Adriana, por la generosidad de sus vidas.

A Claudia, por ser energía fundamental en nuestra vida.

A Mariana y Luna por el privilegio de acompañarlas en su crecer.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco profundamente a Mercedes, Cecilia y Marta por aceptar la invitación a dialogar sobre la vida y la pedagogía, por la confianza depositada y por compartir sus experiencias y saberes.

Agradezco a Patricia por su guía respetuosa y comprometida en el camino de aprender a investigar.

Agradezco a las profesoras y profesores, de Chile y México, con quienes tuve oportunidad de compartir conversaciones y reflexiones en este espacio de formación de postgrado.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS DE LA TESIS

1) Introducción.....	p. 6
2) Formulación del problema.....	p. 7
3) Objetivos.....	p. 10
4) Marco conceptual.....	p. 11
A) El enfoque biográfico-narrativo en la investigación educativa.....	p. 11
B) El concepto de identidad.....	p. 15
C) Saberes docentes.....	p. 16
5) Marco metodológico.....	p. 20
5.1) Sujetos participantes en la investigación.....	p. 21
5.2) La producción de datos: el proceso de construcción de los relatos de vida.....	p. 22
5.3) Perspectiva de análisis del estudio.....	p. 23
5.4) El proceso de escritura de las historias de vida de las educadoras.....	p. 24
5.5) Credibilidad.....	p. 25
6) Historias de vida de las tres Educadoras de Párvulos.....	p. 27
6.1) La Educación Parvularia y el desafío de escuchar a la infancia, la historia de Mercedes.....	p. 27
6.2) De lo personal a lo profesional, la historia de Cecilia.....	p. 64
6.3) El valor pedagógico del juego, la historia de Marta.....	p. 91
7) Conclusiones.....	p.115
8) Bibliografía.....	p. 122
Anexos.....	p. 125
- Anexo N°1: Pauta de entrevista semi-estructurada .....	p. 125
- Anexo N°2: Carta de consentimiento informado utilizada .....	p. 126
- Anexo N°3: Ejemplos del proceso de codificación de entrevistas.....	p. 127

## 1) INTRODUCCIÓN

El documento que se presenta “Ser educadora de párvulos en Chile: historias de vida y trayectorias profesionales. Un estudio de tres casos” corresponde al trabajo de tesis para optar al grado de Magíster en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa del Departamento Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

La educación parvularia ha tenido un interesante desarrollo en el país, especialmente durante los últimos 50 años, que ha favorecido progresivamente una mejor comprensión de sus propósitos, de los principios que orientan su quehacer y el reconocimiento como un nivel constitutivo del sistema educativo. En este escenario resulta interesante aproximarse a conocer la experiencia de profesionales que se han desempeñado en ella, para conocer sus trayectorias de vida personales y profesionales, intentando comprender cómo han vivido su profesión y el devenir de este nivel educativo a lo largo de los años, reconociendo sus planteamientos y saberes como un conocimiento valioso.

Junto con ello, una fuente importante del interés por situar este trabajo investigativo en la educación parvularia está dado porque el investigador, psicólogo de profesión, se ha vinculado profesionalmente desde hace más de diez años con el área, colaborando en el diseño de procesos de formación continua para los equipos educativos, en la profundización de los procesos de asesoría técnico-pedagógica, entre otras tareas de gestión administrativa y organizacional. Desde el lugar del ‘afuerino’, se ha buscado a través de la investigación una posibilidad de diálogo sobre lo educativo, para conocer con mayor profundidad los sentidos e implicancias de laborar en la educación de las niñas y niños más pequeños, poniendo en relieve los discursos de sus principales protagonistas: las educadoras de párvulos.

El texto se estructura en 8 apartados. En el capítulo 2 se presenta la formulación del problema de investigación, mientras que en el capítulo 3 se dan a conocer los objetivos que guían el proceso. El capítulo 4 aborda el marco conceptual, en el que se presentan algunos antecedentes para favorecer la comprensión del trabajo investigativo propuesto. El capítulo 5 da cuenta del marco metodológico en el que se ha desarrollado la investigación. El capítulo 6, que corresponde a resultados, presenta las historias de vida de tres profesionales educadoras de párvulos. El séptimo capítulo presenta las conclusiones del proceso de investigación. En el capítulo 8 se da cuenta de las referencias del material bibliográfico utilizado. Al final se encuentra el apartado de anexos.

## 2) FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En los últimos años en Chile, la educación parvularia ha ido concitando un creciente interés público, dada la evidencia que releva la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo humano y los significativos beneficios que tiene el ingreso temprano a la educación (Peralta, 2012; Alderstein, 2012). De esto se deriva la prioridad gubernamental que se ha otorgado a este nivel en las políticas públicas, cuyos principales esfuerzos se han concentrado en la ampliación de la cobertura de atención a través de la construcción de nuevas salas cuna y jardines infantiles, la conformación de una nueva estructura institucional<sup>1</sup> para la educación del nivel y el fortalecimiento de la calidad educativa (Peralta, 2015).

En este escenario, se ha actualizado el debate respecto a los sentidos que definen la educación parvularia y que debiesen orientar su desarrollo futuro. La pregunta en torno a cuáles son los fundamentos constitutivos del saber y de la práctica pedagógica de la educación parvularia se posiciona como un elemento ineludible a la hora de proyectar el devenir de este nivel educativo para las siguientes décadas. En esta discusión, se han ido explicitando diferentes posturas en relación a cuáles son los énfasis que debiera asumir la política pública, ya sea en términos de los enfoques curriculares de base como desde la preocupación por conservar aspectos propios de la tradición de la educación parvularia en el país y la resistencia a la temprana ‘escolarización’ de su práctica pedagógica<sup>2</sup>.

Para comprender en profundidad el estado actual de la educación parvularia, resulta importante revisar cómo ésta se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo, cuáles son los elementos

---

<sup>1</sup> Reforma a la institucionalidad que ha implicado tres grandes procesos: a) la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia, en el Ministerio de Educación, encargada de la definición de políticas para el nivel; b) la creación de una Intendencia de Educación Parvularia al interior de la Superintendencia de Educación, encargada de supervigilar el cumplimiento de las normativas establecidas en los establecimientos, tanto públicos como privados; c) la incorporación del nivel en la Agencia de Calidad para la evaluación de estándares indicativos definidos por MINEDUC.

<sup>2</sup> Peralta (2012) alude a una serie de disensos presentes en la discusión pública respecto de la educación parvularia y sus proyecciones; entre ellos destaca la existencia de diversos planteamientos acerca del propósito del nivel: por una parte, identifica una posición que la define como una etapa de preparación para la educación básica, que debe realizar el “apresto” de niños y niñas en lenguaje y matemáticas para el nivel educativo siguiente; por otra, refiere la postura que defiende el carácter propio de la educación parvularia, que releva los desafíos de aprendizaje y desarrollo de los primeros seis años de vida, en coherencia con los aportes de los precursores de la educación infantil. Esta discusión tiene larga data en la educación parvularia; los primeros programas educativos del nivel, en Latinoamérica, producidos a comienzos del siglo XX (en México, Uruguay y Chile), tenían entre sus propósitos la adecuación de las propuestas educativas europeas (especialmente de corte froebeliano) a los contextos locales, “y en especial, orientar sobre los principios fundantes de este nivel, frente a la presión que ya se evidenciaba de diversos sectores de “escolarizar” el trabajo educativo de los jardines infantiles” (Peralta, 2014, p. 66).

constitutivos del ideario que la ha definido a lo largo de los años y que ha aportado a su conformación como área del conocimiento pedagógico y como profesión. Orellana (2010) plantea que la investigación historiográfica tiene especial valor para la educación, ya que el conocimiento sobre el pasado nos permite comprender los hechos del presente en su complejidad, entender cómo se ha ido construyendo y cuáles han sido los contextos que han acompañado su desarrollo; enfatiza que es un conocimiento necesario para dar respuesta a los fenómenos sociales y culturales que definen la disciplina en la actualidad.

Durante los últimos años, se ha desarrollado una interesante línea de investigación en educación parvularia, que ha iluminado y documentado sus orígenes en el país y la región, nutriendo de nuevos antecedentes el proceso de configuración de este nivel educativo desde que da sus primeros pasos a mediados del siglo XIX (Peralta, 2009, 2010, 2014, 2015). Este tipo de investigación aporta de manera significativa al conocimiento de los procesos políticos, sociales y culturales que acompañan la configuración del ámbito de la educación parvularia.

No obstante, para seguir ahondando en la comprensión de cómo se ha ido conformando la educación parvularia, no basta sólo con prestar atención a los hitos o procesos destacados por la historia oficial, o a aquellos que han quedado consignados en los registros documentales, sino que también se hace necesario focalizar la mirada en las experiencias vividas por los sujetos que han sido protagonistas de esta construcción. Los significados que las personas han atribuido a sus experiencias profesionales y a los procesos sociales que han acompañado el desarrollo del país y de la educación parvularia representan una fuente valiosa de conocimiento situado y contextualizado, tanto personal como históricamente, en torno a la profesión. Resulta relevante conocer cómo se viven los procesos sociales y las políticas educativas desde la posición de las/os educadoras/es que encarnan el quehacer docente en diversos contextos territoriales y en diferentes posiciones institucionales.

En el ámbito de la investigación educativa se ha desarrollado un progresivo interés por acercarse a las voces, creencias y pensamientos de las/os propias/os docentes (Hernández, 2011), que busca visibilizar las formas en las cuales se despliegan los procesos de construcción de la identidad profesional y las prácticas educativas. En este escenario, el enfoque biográfico-narrativo se ha ido configurando como una perspectiva específica de investigación que construye los criterios para su credibilidad (Bolívar, 2012). Este enfoque de investigación se aproxima al conocimiento a

partir de la construcción de relatos de la experiencia de vida de los sujetos, que pueden abordar la totalidad de su trayectoria vital, ciertos períodos e incluso ámbitos específicos de ésta (Cornejo, 2006; Santamarina y Marinas, 1999); para algunos autores, como Bolívar y Domingo (2006) aparece como un enfoque muy adecuado para conocer los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias en los contextos particulares en los que viven.

Desde las experiencias particulares de los sujetos, se busca un acercamiento a un conocimiento teórico y práctico, propio de la vida cotidiana y de la praxis profesional de quienes han aportado al desarrollo de la educación parvularia y a la formación temprana de niños y niñas en el país. Se busca “trenzar”, a través del relato biográfico, las dimensiones individual y social para avanzar en la construcción de comprensiones más profundas del proceso de desarrollo de la educación parvularia en Chile durante las últimas décadas.

La realización de la investigación permitirá una aproximación comprensiva a las experiencias de vida de profesionales de la educación parvularia en Chile. Se busca conocer las formas en que estas profesionales han ido construyendo su quehacer a lo largo de su trayectoria profesional. En este sentido, resulta necesario conocer cuáles son las concepciones sobre la infancia, sobre la educación en edades tempranas, sobre los elementos distintivos de la profesión y su posicionamiento y cómo éste se ha ido articulando con los cambios propios del contexto social y político nacional.

Lo que interesa investigar se asocia a las construcciones simbólicas que elaboran tres educadoras de párvulos, en torno a su tarea educativa y al campo profesional de la educación infantil. Se pretende comprender cómo significan su experiencia como educadoras de párvulos, visualizando los elementos constitutivos de su identidad profesional y los diferentes espacios de desempeño que se han ido construyendo, a lo largo de los años, para su quehacer docente.

### **3) OBJETIVOS**

#### **OBJETIVO GENERAL**

Conocer los significados personales de tres educadoras de párvulos chilenas en torno a su trayectoria profesional y al proceso de construcción de su identidad profesional.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Reconstruir las trayectorias personales y profesionales de tres educadoras de párvulos chilenas.
2. Identificar significados asociados a los sentidos y la práctica pedagógica de la educación parvularia en Chile a partir de relatos biográficos de tres educadoras de párvulos.
3. Comprender el proceso de construcción de identidad profesional como educadoras de párvulos a partir de los relatos biográficos de profesionales chilenas.
4. Conocer las formas de articulación entre las trayectorias de vida personal y profesional de las educadoras de párvulos y los contextos socio-políticos en los que se desenvuelven.

#### **4) MARCO CONCEPTUAL**

Este apartado presenta algunos elementos conceptuales relevantes para favorecer la comprensión del proceso investigativo desarrollado y de los análisis e interpretaciones que se exponen en él. Se organiza en tres secciones: una primera en la que se fundamenta epistemológicamente la opción de trabajar desde un enfoque biográfico-narrativo para el desarrollo de los objetivos de investigación; en la segunda sección se coloca en discusión el concepto de identidad, con énfasis en los procesos de construcción de la identidad profesional; la tercera y última sección aborda la noción de saberes docentes.

##### **A) El enfoque biográfico-narrativo en la investigación educativa**

###### **El interés por acercarse a las vidas de las/os docentes**

Desde hace algunas décadas, la investigación social ha comenzado a prestar mayor atención a otras formas de aproximarse a la construcción de conocimiento que colocan en entredicho la hegemonía científica que propugna el positivismo. En este contexto, en la investigación educativa -en particular- se reconoce un interés creciente en el desarrollo de investigaciones que buscan adentrarse en las trayectorias de vida del profesorado (Rivas, 2012; Hernández, 2011; Goodson, 2004; Hernández, 2004). Las razones por las cuales se busca conocer las biografías son muchas y, probablemente, obedecen a intencionalidades ético-políticas muy disímiles.

Hernández (2004) recoge los aportes de Huberman, Thompson y Weiland (2000) y señala cuatro grandes propósitos para entender el auge de este tipo de investigación: a) permite conectar con los/as docentes no sólo desde el momento presente sino que también desde sus trayectorias profesionales; b) permite conocer las experiencias de docentes que se encuentran en fases más avanzadas de su vida laboral, complementando los numerosos estudios que han focalizado su atención de los/as profesores/as que inician su recorrido profesional; c) permite dar voz a los docentes como actores que han contado con pocos espacios para expresar sus puntos de vista de manera directa y; d) el conocimiento profundo de las trayectorias profesionales de las/os docentes podría entregar pistas para orientar procesos o estrategias de fortalecimiento del quehacer educativo.

Por su parte, Bolívar (2014) destaca dos razones principales para valorar el aporte de este enfoque en educación: una tiene que ver con que el conocimiento profesional se expresa en narrativas biográficas y la otra de carácter epistemológico-político refiere el hecho de que dar la voz a las/os docentes implica el reconocimiento de su derecho representarse a sí mismas/os. La narración de la propia vida y el proceso reflexivo que lleva aparejado pueden constituirse en “un poderoso dispositivo para producir vida y configurar la identidad” (Bolívar, 2014, p.20). Cabe insistir en la importancia de atender y legitimar la voz

y las perspectivas de las/os docentes frente a los procesos de construcción social de la educación, en tanto actores sociales y políticos poseedores de conocimiento teórico y experiencial. Esto es particularmente importante, a nuestro juicio, dado que diferentes autores dan cuenta de un cierto nivel de “colonización” de la educación por parte de otras disciplinas profesionales (como la psicología, la sociología, la economía, etc.), que asumen posiciones protagónicas en la investigación, la producción teórica y la definición de políticas educativas, relegando a las/os profesionales de la pedagogía a un lugar secundario, ya sea como “sujetos de estudio” o “ejecutores” de las políticas diseñadas por otros agentes (Bolívar, 2014; Alderstein, 2012; Hernández, 2011; De Tezanos, 2007).

### **El enfoque biográfico-narrativo**

El enfoque biográfico-narrativo ha sido definido como una forma de aproximación cualitativa de investigación, que privilegia la narración de las personas en torno a su vida o a algunos pasajes de ésta (Cornejo, 2006), resulta especialmente pertinente para la aproximación a los significados que los sujetos sociales atribuyen a sus experiencias vitales, siempre situadas en contextos socioculturales específicos (Santamarina y Marinas, 1999). Como enfoque reúne las estrategias metodológicas de la narración y la revisión documental de autobiografías, biografías, narraciones personales, cartas, diarios, registros audiovisuales, fotografías, entre otros, a fin de identificar los mecanismos a partir de los cuales los sujetos otorgan sentido y significado a sus vidas (Reyes, Ramírez y Castillo, 2012).

Las historias y los relatos de vida buscan aproximarse, desde las historias particulares, a “la comunicación de una sabiduría práctica, de un saber de vida y de experiencia” (Santamarina y Marinas, 1999, p. 261). No tienen la pretensión de constituir una instancia última ni totalizadora del saber; muy por el contrario, lo que se busca es dar cuenta de un proceso de exploración, de apertura a lo nuevo y a lo desconocido. Hacen parte de lo que Hernández (2010 en Rivas, 2012) ha denominado el ‘giro narrativo’ entendido como una forma de volverse hacia la subjetividad como conocimiento y al relato de vida como la fuente que facilita su construcción. Reflejan un interés genuino por acercarse a las formas en las que los sujetos ven el mundo desde sus propios espacios de vida y desde sus experiencias cotidianas, bajo la convicción de que los relatos sobre estas dimensiones de la existencia encierran un saber y un conocimiento valioso que merece y necesita ser compartido.

La perspectiva epistemológica del enfoque biográfico-narrativo supone que el acto de narrar la propia vida implica para el sujeto (investigadores y participantes de la investigación) un ejercicio de revisión personal profunda que posibilita la reflexión en torno a su identidad (Reyes, Ramírez y Castillo, 2012) o -al menos- a algunas de sus dimensiones. En ello, se reconoce el planteamiento de Ricoeur (1983-1985, en Cornejo, 2006) para quien la identidad corresponde a una ‘identidad narrativa’. Por ello, resulta un enfoque que facilita la aproximación a la construcción del quehacer profesional de quienes trabajan en lo educativo,

entendiendo que la dimensión profesional es uno de los elementos constitutivos de la identidad personal de los sujetos.

Desde el enfoque biográfico-narrativo, la tarea de comprender lo social, en su complejidad y totalidad, exige el conocimiento profundo de las elaboraciones particulares que van construyendo los sujetos, agentes de dicho contexto (Santamarina y Marinas, 1999). Es importante apuntar que la aproximación a las historias de vida particulares no se agota en la explicación del caso, sino que permite el acceso a aspectos relevantes para el análisis de lo social, desde las dimensiones socio-estructural (sistémica) y socio-simbólica (cultural) (Bertaux, 1999; Santamarina y Marinas, 1999). Dependiendo de los diseños de investigación y de las apuestas que realicen los/as investigadores/as, se presentará un mayor énfasis en las posiciones al interior de las estructuras societales o en las representaciones o significados asociados a los focos de interés.

Las historias de vida posibilitan comprender la articulación de las dimensiones personales y contextuales en las trayectorias vitales de los sujetos sociales. A partir de la indagación sistemática en una o más historias de vida, es posible identificar la interrelación entre lo social y lo individual, lo que implica reconocer a los sujetos como actores productores de transformaciones en ambas dimensiones (Reyes, Ramírez y Castillo, 2012). Para Cornejo (2006), éste es uno de los principales aportes del enfoque biográfico a las ciencias sociales, ya que permite articular las perspectivas psicológica y sociológica, en una suerte de visión transdisciplinar, que posibilita una comprensión más compleja de la realidad.

Desde el ámbito de la investigación educativa, Hernández (2011, p. 20) señala que la principal característica de la metodología de las historias de vida está dada por su finalidad, que es “conectar las narrativas personales y biográficas de profesores e investigadores con su contexto sociocultural, histórico e institucional (...) que hace posible que lo individual se convierta en colectivo.”

El enfoque biográfico-narrativo busca aprehender las mediaciones que se producen entre la dimensión individual y la social, colocando en evidencia los mecanismos transaccionales que articulan a los sujetos con los niveles organizacionales (Cornejo, 2006). De esta manera, el enfoque biográfico le confiere estatus epistemológico al estudio de la vivencia individual (Correa, 1999), como una fuente fiable de saberes (Reyes, Ramírez y Castillo, 2012).

### **De los relatos a las historias de vida: vinculando texto y contexto**

Denzin (1970, en Bertaux, 1999) establece una muy difundida distinción entre los conceptos de ‘life story’ (relato de vida) que alude a la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido, como una narración o relato de vida en primera persona; y ‘life history’ (historia de vida) que alude al quehacer de reconstruirla no sólo con la propia narración, sino que también a través de documentación

complementaria que permite contextualizarla. La historia de vida, entonces, es la interpretación de la vida de una persona: “la transformación del relato de vida (life-story) en historia de vida añade una capa adicional de la interpretación, y ésta es una de las razones por las que la investigación sobre historias de vida es interpretativa” (Biesta, Hodkinson y Goodson, 2005 en Bolívar, 2014, p. 717). Por su parte, Goodson (2004) coincide con esta distinción enfatizando que el relato de vida corresponde a la narración de la propia experiencia, mientras que la historia de vida comprende un esfuerzo de articular este relato de vida en un contexto social e histórico más amplio; indica que “la historia de vida es el relato de vida situado en su contexto histórico” (p.50).

Es en este sentido que la actividad interpretativa del investigador debe aportar en la tarea de situar los relatos de los sujetos en un contexto más amplio que les otorgue un sentido más extenso y amplifique la relevancia de su discurso (Bolívar, 2014). Goodson (2004) plantea que es fundamental “la búsqueda de alguna comprensión temática y contextual de los datos personales que emergen de los estudios sobre las historias de vida y el trabajo del profesorado” (p. 39).

Ferratori (2007, p. 33) explica en este sentido que se debe “vincular texto y contexto, es decir, vincular la historia de vida a las características contextuales del cuadro histórico objetivo, en el cual la historia de vida se ha ido desarrollando”. Acota el mismo autor que la relación entre texto y contexto corresponde a un condicionamiento recíproco entre ambas dimensiones: “no se trata de dos realidades que se enfrentan de manera especulativa. Una es la otra, influye y al mismo es influida por la otra” (Ferratori, 2007, p. 36).

### **La implicación de los sujetos en la investigación**

Es por ello que este trabajo supone el reconocimiento de que es imposible la neutralidad y el no compromiso en la relación entre quien investiga y el sujeto que participa de la indagación; la producción del relato de vida supone siempre el establecimiento de una interlocución directa entre ambos actores (Cornejo, 2006), como parte del encuentro con el otro (Ricoeur, 1996 en Kornblit, 2007), como una construcción dual de situaciones (Santamarina y Marinas, 1999). Se trata de un vínculo estrecho entre la persona que narra y quien escucha, de carácter horizontal y en el que ambos agentes se encuentran implicados afectivamente con la situación de producción del relato y –con ello– con el proceso interpretativo (Reyes, Ramírez y Castillo, 2012). Ferratori (2007) plantea que debe entablarse una relación significativa y de confianza, de auténtica interacción, en la que la investigación abandona la estructura asimétrica que la ha caracterizado.

Rivas (2012, p. 15) advierte que trabajar con historias de vida supone una implicación diferente a otras estrategias de investigación, dado “que es uno mismo (investigador o investigadora) quien se pone en juego en el encuentro con los sujetos con los que se investiga (...) [por lo que] no sólo es el nivel cognitivo el que se pone en juego en la investigación sino también el emocional, el social y el moral”.

## **B) El concepto de identidad**

La identidad no hace referencia, según Larraín (2001), a una suerte de ‘herencia inmutable’ que remite a un pasado remoto, sino más bien a un proceso de permanente construcción, que no sólo define el tiempo presente sino que también se relaciona con un proyecto de futuro.

El concepto de identidad ha sido parte de un permanente debate en la filosofía y las ciencias sociales, desde las antiguas tradiciones metafísicas que lo concebían como un principio fundamental del ser y lo relacionaban con las leyes lógicas del pensamiento (no se puede ser lo que no se es), pasando por los filósofos modernos que enfatizaban la reflexividad y la capacidad para establecer el auto-reconocimiento a lo largo del tiempo (Larraín, 2001).

Una aproximación interesante para la comprensión del concepto de identidad, especialmente para el ámbito de las ciencias sociales, es la que ofrece el mismo autor:

“Un significado más adecuado de identidad deja de lado la mismidad individual y se refiere a una cualidad o conjunto de cualidades con las que una persona o grupo de personas se ven íntimamente conectados. En este sentido la identidad tiene que ver con la manera en que individuos y grupos se definen a sí mismos al querer relacionarse – ‘identificarse’- con ciertas características. Esta concepción es más interesante para científicos sociales porque aquello con lo que alguien se identifica puede cambiar y está influido por expectativas sociales” (Larraín, 2001, p. 23)

Esta comprensión del concepto de identidad resulta muy interesante para los fines de este estudio, dado que aporta una mirada de proceso y da pie a las transformaciones que se producen a lo largo de los años en función de la experiencia y la interacción con los contextos sociales y culturales. Recogiendo además, la permanente articulación entre los niveles personal y colectivo en la elaboración de la respuesta a quién soy o quiénes somos.

En esta misma línea, Tugendhat (1996) propone una distinción entre el concepto de ‘identidad individual’ y el de ‘identidad cualitativa’. Este último apunta a la importancia del carácter subjetivo de muchas de las cualidades que conforman la identidad y a su posibilidad de transformación en el tiempo (en Larraín, 2001). No obstante, esta identidad cualitativa, de suyo subjetiva, no escapa al rol fundamental que juega el entorno social en su proceso de construcción.

En este sentido, resulta fundamental la consideración de la dimensión social e intersubjetiva en la conformación del sí mismo y de la identidad de los sujetos, espacio interaccional a partir del cual se produce la transmisión y recreación de la cultura (Larraín, 2001). Tal como lo expresa Bruner (2003 en Díaz, 2007), la identidad y el sí mismo se dan como una construcción socio-histórica cuyo origen se encuentra en la interacción humana y en su constitutiva capacidad para producir significado.

La noción de identidad resulta importante para avanzar hacia una comprensión más acabada de lo que significa el quehacer educativo, atendiendo a la profunda implicación personal que demanda la función docente, tal como lo refiere Goodson (2004, p. 48), “si tratamos de comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona”.

Hernández (2011) refiere que en el último tiempo -al amparo de una visión postmoderna de los sujetos y de la realidad- desde la educación se ha buscado evitar la escisión entre la identidad del sujeto en la vida diaria y su proyección en la relación con otros sujetos en el ámbito profesional. Esto supone una noción de sujeto como un proceso inacabado en permanente transformación a la luz de las dinámicas de relación que establece con los distintos contextos con los que interactúa.

En este sentido, se refuerza el valor de comprender las experiencias de vida los sujetos tanto desde la dimensión personal como profesional, dado que en las interacciones que se producen en la práctica pedagógica cotidiana ambas dimensiones se encuentran entrelazadas o, mejor dicho, amalgamadas. Lo personal también habita el espacio de lo profesional.

Para esta investigación, que se posiciona en el enfoque biográfico-narrativo, es importante reconocer que el hecho de contar la propia vida configura una herramienta poderosa para la articulación de un concepto de sí mismo o una identidad (Bolívar, 2014), tanto en lo individual como en lo colectivo. De esta manera, la narración de la vida se abre, también, como una oportunidad para el aprendizaje respecto de la propia trayectoria y de la configuración de los sentidos identitarios, en este caso, de quienes ejercen la labor docente.

### **C) Saberes docentes**

#### **Saber docente y saber pedagógico**

Es Romo (2010) quien en el contexto de la reflexión en torno a lo que constituye el saber pedagógico establece la distinción entre el saber cotidiano y el saber científico, señalando que este último es el que ha constituido los saberes profesionales. Comprende la profesión tomando los aportes de Hernández y Sancho (1993) como la actividad que se define por los atributos que delimitan su identidad y su sentido; que se expresa en conocimientos científicos disciplinares que se configuran en saberes que se articulan con los objetos de la realidad y se convierten en referentes de acción profesional. Por ello, el conjunto de sujetos que son parte de una profesión comparten ciertas convicciones y consensos sobre cómo actuar en la realidad.

Tardif (2001, en Romo, 2010) define un conjunto de dimensiones que hacen parte del saber profesional docente, que dan cuenta de la complejidad de la tarea de educar: a) saberes académicos que refiere a

conocimientos más bien teóricos propios de la formación inicial; b) saberes disciplinarios, que aluden a conocimientos propios de las especialidades o áreas de la enseñanza; c) saber curricular que da cuenta de los discursos, objetivos, contenidos y métodos que operacionalizan las definiciones de la organización educativa; d) saber experiencial que remite a saberes específicos basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del contexto, relacionados con el saber hacer y el saber ser; y e) saber pedagógico que remite a las concepciones originadas en la reflexión sobre la práctica educativa o los saberes experienciales, que corresponden a reflexiones racionales y normativas que se contrastan con la teoría y “que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa” (p.16)

Por lo tanto, el saber pedagógico es comprendido, bajo esta propuesta analítica, como parte de los saberes docentes. Se destaca de la definición de saber pedagógico el carácter reflexivo y metódico del proceso de construcción de este saber, junto con la orientación hacia la elaboración de respuestas ante preguntas de la práctica y su disposición a la corrección y el perfeccionamiento, en función de lo cual le atribuye el carácter de científico (Romo, 2010). Se reconoce, desde esta comprensión, el valor de la experiencia y de la práctica como conocimiento válido y aportador para el desarrollo de la actividad docente, lo que implica una oportunidad para acortar la distancia entre el espacio de producción de conocimiento y el lugar del trabajo docente. Esta noción encierra, además, una imagen de docente competente, capaz de reflexionar de manera autónoma sobre su actuar educativo y alimentar la construcción de los saberes pedagógicos individuales y colectivos.

Peralta (1996) subraya que el saber pedagógico es fruto de la articulación dialéctica entre los discursos y las prácticas educativas, y se construye a partir de los procesos reflexivos que buscan responder a los desafíos que presenta la realidad. Este saber pedagógico se concreta finalmente como un cuerpo de conocimiento “ordenado y generalizado de las modalidades y posibilidades de la educación, basado en la experiencia directa y en la reflexión” (Hernández, 1995 en Peralta, 1996, p. 445). Es fundamental comprender que este conocimiento no es estático; al contrario, es un cuerpo de saberes que se encuentra en permanente reconstrucción por parte de los sujetos que intentan dar respuestas a las preguntas que emergen cotidianamente de sus contextos educativos (Alarcón, 1995 en Peralta, 1996).

### **La profesión docente y el dominio del saber**

“La educación es rica en prescripciones y pobre en descripciones”. Esta afirmación de Lortie (1975 en Goodson, 2004, p. 47), refleja de muy buena manera la distancia que se ha ido configurando entre el lugar de lo educativo, entendido como la relación entre docentes y estudiantes, los procesos de construcción de conocimiento y la toma de decisiones de las políticas educativas. Por ello, es habitual encontrar un sinnúmero de investigaciones que hablan sobre lo que se espera ocurra en la praxis educativa y que

definen cuáles serían las mejores formas de desplegar la enseñanza; o, por otra parte, los espacios de gestión y administración de las organizaciones educativas promueven un conjunto de estrategias que buscan mejorar aquello que piensan es lo que debiese ocurrir en la educación. Estas actuaciones probablemente están orientadas por buenos propósitos; sin embargo, reflejan una cuestión fundamental en la construcción de los contextos en los que trabajan los docentes en muchas partes del mundo: el profesorado ha sido despojado del control de su quehacer (Tenti-Fanfani, 2007) y se ha invisibilizado su capacidad para construir conocimiento.

En la medida que se concibe al docente como un sujeto que debe replicar los contenidos definidos y desarrollar la pedagogía bajo las formas prescritas por otros, la noción de valor, de saber y de conocimiento profesional del profesorado se ve claramente disminuida. Se configura la predominancia de un conocimiento experto separado de los contextos reales de la práctica docente que tiene como consecuencia una relación de subordinación entre quienes generan conocimiento y aquellas/os que deben aplicarlo (Hermosilla y Creus, 2018). En este escenario, “el saber de los docentes se reduce a ‘saber cosas’ y a aplicar ‘reglas de acción’ bajo esquemas fijos de comprensión” (Hermosilla y Creus, 2018, p. 27), herramientas con las cuales deben enfrentarse a realidades complejas e impredecibles que les interpelan a cada momento.

Lang (2006) refiere dos racionalidades a la base de los escenarios de acción docente (en Tenti-Fanfani, 2007): un modelo tecnológico y un modelo orgánico. En el primero, lo sustantivo está dado por una racionalidad instrumental, orientada a conseguir los fines propuestos a partir del uso más eficiente de los medios disponibles, junto con la estandarización de objetivos y procedimientos. El segundo, en cambio, se plantea como una forma de actuación menos estructurada que busca responder de maneras diversas frente a los requerimientos de la interacción educativa. Mientras el primer modelo proyecta la visión de un docente tecnócrata cuyo actuar debe ser controlado y normalizado, en el modelo orgánico se reconoce al docente como un profesional capaz de construir respuestas, y saberes, con autonomía y responsabilidad profesional ante los desafíos que enfrenta en los diversos contextos en los que se desempeña.

### **El saber pedagógico en la educación parvularia**

A medida que la educación parvularia ha ido ampliando sus posibilidades de atención a un mayor número de niños y niñas, la discusión en torno a su importancia para el desarrollo de los sujetos y de la sociedad se ha tornado más recurrente. En este debate, surgen diversas posiciones en torno a qué es y cómo debiera implementarse la tarea de la educación para las niñas y niños más pequeños de la sociedad.

Desde este nivel educativo se ha debido argumentar para distanciarse de la imagen del jardín infantil como un espacio de “guardería” en el que las familias dejan a sus hijos/as mientras trabajan; esta mirada, muy arraigada tanto en las familias como en algunos de los mensajes que entrega la política pública ha

promovido una suerte de minimización del valor educativo de las tareas de cuidado infantil por parte de los equipos pedagógicos. Este tema ha sido puesto en discusión por numerosos autores, dada la relevancia de los cuidados atentos y respetuosos para el desarrollo y aprendizaje de niñas y niños durante sus primeros años de vida (Ritscher, 2017; David y Appell, 2010).

Otra de las tensiones se relaciona con la articulación de la educación parvularia con los demás niveles del sistema educativo: si corresponde a una etapa de preparación para el posterior ingreso a la educación básica (que muchas veces responde a la denominación de educación pre-escolar) o si representa un espacio educativo que tiene un sentido en sí mismo y que, responde, a las características propias del desarrollo en esta etapa de la vida (Peralta, 2012). Este planteamiento es relevante, dado que se vincula precisamente con los saberes pedagógicos que la educación parvularia ha ido construyendo a lo largo de los años, en función de los aportes de los precursores pedagógicos de este nivel de atención educativa y de una constante práctica pedagógica reflexiva (Romo, 2010).

Romo (2010) presenta una síntesis de los principales elementos que definen el saber consolidado por la educación infantil y que orientan su quehacer: a) el juego y la globalización de saberes en torno a él, como estrategia básica de construcción de conocimiento infantil; b) la coordinación con la familia como requerimiento imprescindible para el logro de la construcción de conocimiento en los niños y niñas; c) la noción de actividad constructiva del niño/a, es decir, que ellos/as aprenden actuando sobre el mundo y los materiales; d) la mantención del encantamiento estético (a través de la música, el dibujo, el contacto con la naturaleza, etc.) como base para la construcción ética (amor por la naturaleza y los otros, respeto, dignidad, etc.); e) el uso de lenguajes comunicativos diversos para dar cabida a la diversidad de niños/as; f) la promoción de la creatividad como elemento natural de la infancia y como factor fundamental del desarrollo integral; y g) el desarrollo integral y armónico como gran meta del proceso educativo, en esta etapa de la vida.

## 5) MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se presenta una descripción detallada del proceso de recogida de datos, de análisis e interpretación junto con antecedentes que argumentan en torno a la calidad y credibilidad del proceso de investigación realizado.

La investigación desarrollada se inscribe en el paradigma cualitativo de investigación, dado que se busca comprender los fenómenos desde la perspectiva propia de los actores sociales, relevando la construcción subjetiva de significados en torno a ellos (Krause, 1994, Taylor y Bogdan, 1986). En este paradigma, el conocimiento se construye a partir de las posibilidades de recrear las ideas, creencias y sentimientos de los sujetos, siempre interpretados en relación a un contexto; es el habla de los actores sociales lo que permite reconstruir sus significados; por lo tanto, el propósito es aproximarse a la comprensión de las experiencias y de los contextos más que arribar a explicaciones causales (Kornblit, 2007).

Es necesario consignar que -al situarse en un paradigma cualitativo- el foco de estudio (tanto en sus preguntas como objetivos) tiene un carácter preliminar, lo que implica que sólo es posible identificarla en su configuración cuando la investigación se ha desarrollado (Cornejo, 2006). Es por ello que el diseño de esta investigación se ha ido redefiniendo a lo largo de su realización con el propósito de atender a la comprensión de los sujetos que participan del estudio; como ejemplos de lo descrito se puede mencionar la modificación de los criterios de selección de las participantes o la redefinición del proceso de análisis, interpretación y presentación de los datos.

Maykut y Morehouse (1999) señalan que desde el punto de vista fenomenológico lo que el investigador cualitativo busca es tender hacia el sujeto para comprender su discurso y sus acciones, junto con el contexto específico en el que se desenvuelven. En este sentido, el investigador –sujeto situado social, histórica y culturalmente- crea las instancias a través de las cuales se producen estos espacios de interacción que permitirán la construcción de un nuevo conocimiento.

En la presente indagación se utiliza el enfoque biográfico-narrativo, gracias a la narración que realizan educadoras de párvulos en distintos momentos de sus vidas y trayectorias profesionales. Se busca, desde sus relatos, articular una aproximación comprensiva a los significados personales que atribuyen a sus experiencias y contextos profesionales (Reyes, Ramírez y Castillo, 2012; Kornblit, 2007; Cornejo, 2006).

La investigación biográfico-narrativa es una perspectiva metodológica especialmente pertinente para acercarse al ámbito de la identidad, de los significados, del saber práctico y de las claves presentes en las interacciones sociales cotidianas (Aceves, 1994 en Bolívar y Domingo, 2006). Santamarina y Marinas (1999, p.276) argumentan que el objeto propio de las historias de vida se relaciona con la reconstrucción

de las formas de identidad, dado que “el que narra se va representando a sí mismo, se va haciendo a medida que cuenta”.

La investigación se ubica en la perspectiva de las historias de vida, en relación a la distinción que realiza Denzin (1970, en Bertaux, 1999) respecto de los relatos de vida, dado que la reconstrucción de las trayectorias personales y profesionales de las educadoras de párvulos se ha realizado buscando interpretar los relatos de tres educadoras de párvulos articulados en el tiempo y los contextos sociales, políticos y culturales en los que ellas se han vivido.

En este sentido, se puede afirmar que en esta investigación se indaga para tejer una relación entre la trayectoria personal y profesional de educadoras de párvulos chilenas y el contexto societal en el que han vivido. Interesa conocer la forma en que estas profesionales han ido construyendo su quehacer profesional a lo largo de su trayectoria laboral, situada en contextos socio-históricos personales. Del mismo modo, se busca identificar los procesos a partir de los cuales, desde lo individual y desde lo social, se ha ido configurando un espacio profesional específico para la educación parvularia.

Bajo la convicción de que la vida de las educadoras es expresión de un conjunto de procesos que se articulan en un contexto socio-histórico determinado que es, al mismo tiempo, influido por las actuaciones de las educadoras en los espacios sociales e institucionales que han habitado. Bertaux (1999, p.15) ilustra esta idea y rescata el valor comprensivo del análisis de las trayectorias de vida de los sujetos, ya que “la experiencia es interacción entre el yo y el mundo, ella revela a la vez al uno y al otro, y al uno mediante el otro”.

### **5.1) Sujetos participantes en la investigación**

Se contactó a cinco profesionales, de las cuales 3 respondieron afirmativamente a la invitación. La argumentación de quienes decidieron no participar se relaciona fundamentalmente con la dificultad de compartir su historia personal en el contexto de la realización de una investigación, que sin duda se trata de una actividad pública.

Para la selección de la primera profesional participante se consideró como criterios preliminares: ser educadora de párvulos y mujer, dado que la educación parvularia en Chile es una profesión casi exclusivamente femenina. Originalmente, la investigación había considerado un tercer criterio que se relaciona con distintos niveles de experiencia, medidos en años; no obstante, éste fue desestimado, dado que se definió privilegiar la consideración de criterios emergentes a partir del análisis de las entrevistas que se fueran realizando.

La selección de la segunda participante se definió en función del interés por contar con una profesional que estuviese ejerciendo actualmente la profesión en un jardín infantil. Para definir la invitación a la

tercera participante se consideró importante contar con una profesional que haya desempeñado previamente la función de técnica en educación parvularia, atendiendo a la relevancia de este agente educativo en la interacción con las educadoras de párvulos y en el desarrollo de las tareas educativas dentro del jardín infantil.

La primera participante fue contactada directamente por el investigador, mientras que las dos profesionales siguientes lo fueron a través de una tercera persona que actuó como portera para llegar a establecer la relación. Una vez que se obtuvieron los datos de contacto y se recogió un interés inicial de parte de las profesionales, las coordinaciones las realizó directamente el investigador.

La selección de las participantes se ha realizado con una lógica sucesiva, es decir, la información recogida con la primera entrevistada fue orientando los criterios de selección para la siguiente persona. Santamarina y Marinas (1999) destacan este procedimiento como entrevista e interpretación en cadena en el que se asume que la producción de los relatos se entrelaza con el proceso de interpretación, desde el cual se desprenden criterios de pertinencia que orientan las decisiones futuras del investigador/a. Esta perspectiva se encuentra en concordancia con el enfoque biográfico-narrativo.

## **5.2) La producción de datos: el proceso de construcción de los relatos de vida**

Para el proceso investigativo se ha definido la construcción de relatos de vida en el contexto de entrevistas semi-estructuradas. Los relatos de vida son entendidos como narraciones biográficas que, si bien pueden dar cuenta de toda la experiencia vital de un sujeto, se focalizan en un aspecto central de esta trayectoria en concordancia con el propósito de la investigación (Kornblit, 2007). Bolívar (2014) por su parte plantea que los relatos de vida corresponden al punto de partida para la construcción de historias de vida.

Para la realización de las entrevistas semi-estructuradas se elaboró una pauta<sup>3</sup> con los principales tópicos que interesaba revisar en función de los objetivos de la investigación. Para favorecer la construcción abierta del relato de la experiencia para las entrevistadas, para comenzar la primera entrevista con cada una de ellas se utilizó la siguiente pregunta: “¿Dónde y cuándo nació usted?” (Fraser, 1990 en Santamarina y Marinas, 1999).

En total se realizaron siete entrevistas: tres para la historia de vida Mercedes, dos en el caso de Cecilia y dos en el caso de Marta. Cada entrevista fue registrada a través de un dispositivo digital de grabación y tuvo una duración que fluctuó entre los 60 y 90 minutos.

Al contactar a cada entrevistada se le dio a conocer los objetivos y metodología de la investigación, junto con la entrega de una carta de consentimiento informado que detalla estos contenidos y el tratamiento de

---

<sup>3</sup> Ver anexo N°1 “Pauta de entrevista semi-estructurada”.

la información<sup>4</sup>. Las entrevistas realizadas fueron transcritas y compartidas con las educadoras para su revisión y para la validación de los textos producidos a partir de la entrevista.

Para la realización de las nuevas entrevistas, el contenido se abordó en función de la pauta de entrevista ya mencionada, de la secuencia narrativa producida en los primeros encuentros y de algunas preguntas que el investigador considera relevantes a partir de la escucha y lectura reiterada de los registros de audio y texto.

Cada entrevista fue transcrita literalmente. Una vez realizado este proceso, se procedió a revisar la consistencia del audio con la transcripción, resolviendo errores menores que se identificaban (fundamentalmente de digitación). Luego de ello, cada entrevista fue revisada por las profesionales, quienes aportaron con comentarios adicionales, frases aclaratorias o eliminación de reiteraciones. Todos los aportes fueron incorporados a la versión definitiva de la transcripción y posteriormente también en las historias de vida.

### **5.3) Perspectiva de análisis del estudio**

Ferratori (2007) señala que la labor de articular los relatos de vida para hacer lectura de la experiencia situada en ciertos contextos sociales, políticos y culturales es altamente desafiante; iluminando el sentido y la responsabilidad de su análisis de la siguiente manera:

“La historia de vida es un texto. Un texto es un ‘campo’, un área más bien definida. Es algo ‘vivido’: con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y su significado. Debo aproximarme a este texto con atención humilde, silenciando al ‘aventurero interior’. Se requiere acercarse al texto con el cuidado y el respeto debido a otro distinto de uno mismo. Se entra en el texto. No basta con leerlo con la atención externa de quien lee sólo para informarse. Es necesario ‘habitarlo’” (p. 28).

La aproximación a los relatos de vida de Mercedes, Cecilia y Marta ha estado orientada por estos principios de cuidado, respeto y responsabilidad a los que se refiere el autor. Se ha intencionado un acercamiento delicado y respetuoso a las experiencias de vida de las profesionales, a la intimidad de sus historias personales y familiares, así como a sus posicionamientos frente a las distintas experiencias que han vivido.

Se ha propiciado un ejercicio de diálogo y de co-escritura en el sentido que se entreteje la voz de las entrevistadas gracias al esfuerzo interpretativo del investigador. En algunos casos el investigador sólo presenta -a través de palabras introductorias- las narraciones de las educadoras, dando fuerza a su voz; en otros casos, toma varios pasajes del relato y ofrece una síntesis interpretativa de dichas experiencias. El investigador va plasmando su propia lectura respecto a las experiencias narradas por las participantes y de los contextos a los que hacen referencia en sus relatos, entablando un nuevo diálogo con lo narrado;

---

<sup>4</sup> Ver anexo N°2: Carta de Consentimiento Informado utilizada.

incorpora también, antecedentes documentales y teóricos que favorezcan una mayor comprensión de los escenarios en los que se desarrollan las profesionales. En este proceso investigativo se ha asumido, la implicación y responsabilidad de quien investiga (Rivas, 2012), en el proceso de reconstrucción de las historias de vidas de las participantes, lo que significa un actuar comprometido y no neutro en la interlocución propiciada con cada una de las profesionales (Cornejo, 2006).

A fin de dar prioridad a las palabras de las profesionales participantes, se ha optado por la teoría fundamentada de Strauss y Corbin como la alternativa más adecuada para el tratamiento de los datos producidos a través de las entrevistas semi-estructuradas (Bolívar, 2012). El material transcrito ha sido codificado y organizado a partir de categorías emergentes que, junto con facilitar la estructuración de cada una de las historias de vida de las profesionales, favorece la identificación de algunos tópicos de análisis compartidos de manera transversal en cada una de ellas<sup>5</sup>. Bolívar (2012) rescata el análisis interpretativo de los datos narrados biográficamente a partir de categorías emergentes del corpus de datos y el establecimiento de asociaciones o relaciones entre las categorías producidas.

La codificación de las entrevistas de la primera participante se realizó manualmente, mientras que para las siguientes profesionales se incorporó el Software para el análisis de datos cualitativos ATLAS.ti versión 7.5.4. La decisión se tomó debido a que luego de codificar manualmente las entrevistas de Mercedes (primera educadora entrevistada), se requirió un tiempo muy importante para organizar la información según las categorías emergentes en un archivo de texto digital. Una vez incorporado el software, este proceso se hizo mucho más rápidamente, pudiendo obtener de manera organizada todos los segmentos de texto codificados para cada categoría de información.

Una vez codificada cada entrevista se dispuso la información para la construcción de la historia de vida, atendiendo en forma paralela a la trayectoria biográfica de cada educadora, a los contenidos que va narrando y a los objetivos de la investigación.

#### **5.4) El proceso de escritura de las historias de vida de las educadoras**

En el proceso de la escritura de las historias de vida se produjo una nueva etapa en el proceso interpretativo de esta indagación dado que hubo un nuevo encuentro con el relato de las educadoras ahora ya categorizado y su lectura reiterada permitió “escuchar” o “visualizar” nuevos significados, relevantes para la comprensión de las historias de vida de las participantes en relación a los objetivos de la investigación. Esto subraya el valor de la lectura, que Hermosilla (2016) identifica como movimientos de escucha que permite la escritura reiterada de los relatos de vida, posibilitando un análisis más profundo de

---

<sup>5</sup> En el Anexo N°3 se adjuntan tres extractos de codificaciones que se realizaron para cada una de los relatos de vida de las educadoras.

las trayectorias biográficas de las participantes, de los contenidos que refieren al contexto global de su campo profesional y de las posiciones respecto de lo educativo que han ido construyendo a lo largo de los años.

En la escritura de las historias de vida se ha hecho énfasis en la contextualización de lo narrado, destacando los elementos del discurso que aluden a ello así como a través de la incorporación de información documental adicional, con el propósito de favorecer la comprensión de la experiencia desde sus dimensiones personal y social.

Cabe señalar que en el ejercicio de escribir cada historia de vida, la codificación inicial se fue transformando en relación al proceso interpretativo realizado por el investigador, lo que implicó la fusión e incluso la eliminación de algunas de las categorías de análisis definidas preliminarmente. Por ejemplo, las categorías preliminares definidas como “noción de la educación” o “educación parvularia en Chile” fueron articuladas en función de las experiencias de cada etapa de la vida laboral de las profesionales, privilegiando así la continuidad de su relato y la contextualización de los ejercicios de análisis y reflexión sobre la educación y sus contextos de desempeño.

Además, es importante señalar que las citas que recogen la voz de las participantes han sido ajustadas (por ejemplo, eliminando redundancias) para favorecer la mejor comprensión del relato, respetando siempre el sentido de lo expresado por las educadoras; lo anterior ha sido explicitado a las participantes en espacios de conversación asociados a las entrevistas, comunicaciones telefónicas y en el mensaje de correo electrónico que acompaña el envío de la historia de vida. Ellas han revisado las historias elaboradas y han entregado comentarios y expresado que se reconocen a sí mismas en el texto.

### **5.5) Credibilidad**

Esta investigación privilegia la profundidad del análisis de las experiencias particulares de las profesionales participantes, entendiendo que son sujetos sociales –a la vez- constituidas y constituyentes del contexto social e histórico en el que se han desarrollado. Las historias o los relatos de vida no deben ser señaladas como experiencias estrictamente personales, ya que representan la expresión individual de los cambios sociales (Kornblit, 2007).

La credibilidad de este estudio está dada por un conjunto de procedimientos que dan cuenta de un tratamiento riguroso de los relatos de vida construidos y una permanente interacción con las profesionales que busca establecer una relación de reciprocidad, cuestión que ha sido descrita como un criterio fundamental de la calidad investigativa, que refleja un vínculo cercano que refleja un sentido profundo de confianza, sensibilidad, comprensión y acuerdo (Lincoln, 1995, en Sandín, 2000).

Cada una de las entrevistas transcritas fue enviada a las educadoras través de correo electrónico, quienes revisaron, hicieron correcciones e incorporaron elementos que complementaron su relato. Si bien se generó la posibilidad de solicitar, por parte de las educadoras, que algo de lo recogido no fuese considerado en el análisis, esto no ocurrió.

Posteriormente, se socializó con las participantes una versión preliminar de su historia de vida para recoger su opinión respecto al texto elaborado, en términos de la validez de lo expuesto y la oportunidad de solicitar los cambios o ajustes que consideraran necesarios. Los comentarios y requerimientos de las participantes han sido analizados e incorporados en este estudio. Es importante señalar que las educadoras Mercedes, Cecilia y Marta se reconocen a sí mismas y sus trayectorias biográficas en el relato reconstruido, lo que otorga sentido al proceso investigativo y lo valida. Lincoln y Guba (1985 en Sandín, 2000) señalan que una de las cuestiones claves para reconocer la credibilidad de una investigación está dada por la demostración de que la interpretación realizada por quien investiga resulta creíble para quienes han participado del estudio.

En coherencia con el fundamento metodológico expuesto, el análisis de los datos producidos ha sido contrastado y complementado con la información documental disponible en relación al contexto social y político del país, así como respecto al desarrollo de la educación parvularia en el contexto chileno, como profesión y como nivel dentro del sistema educativo nacional.

Además, es importante señalar que durante el proceso de producción de datos, el investigador ha levantado un diario de campo en el que se registran elementos del contexto en el que se desarrollan las entrevistas, junto con algunas impresiones en torno a la experiencia de encuentro con las profesionales entrevistadas, lo que también ha sido incorporado al proceso de análisis. Estas notas configuran un espacio de revisión del propio investigador y una forma clara de implicarse en la relación dialógica con las educadoras, buscando favorecer la generación de un clima de confianza y escucha respetuosa.

Permite, además, la toma de consciencia de las propias construcciones simbólicas del investigador en torno a lo que es la educación parvularia y su campo de acción, considerando que quien investiga también es parte de los escenarios educativos que se busca comprender; especialmente cuando se trata de un actor que se ha vinculado por varios años al quehacer de este nivel educativo. Este proceso ha sido descrito por Lincoln (1995, en Santín 2000) como un criterio de credibilidad para el proceso de investigación de carácter cualitativo, denominado reflexividad crítica, que alude al reconocimiento de que el investigador no se encuentra aislado del contexto o grupo que busca comprender sino que, por el contrario, forma parte de él.

## 6) HISTORIAS DE VIDA DE TRES EDUCADORAS DE PÁRVULOS

### 6.1) LA EDUCACIÓN PARVULARIA Y EL DESAFÍO DE ESCUCHAR A LA INFANCIA, LA HISTORIA DE MERCEDES.

#### A. LA INFANCIA, EL CONTEXTO FAMILIAR Y LOS PRIMEROS AÑOS DE EDUCACIÓN

Mercedes<sup>6</sup> nació en Santiago, en 1947, “en una familia que en esa época -según las costumbres- era bien estructurada, con papá y mamá” (E1:2). Es la hija mayor de una familia acomodada, con un padre abogado que ejercía la profesión en forma libre y una madre que se dedicaba a la casa.

Afirma que su familia tenía altas expectativas cifradas en ella, era la única mujer entre tres hermanos, primera nieta y primera sobrina; una experiencia en la que transitaba entre ser ‘regalona y exigida’. En la década del 1950 ingresó al nivel transición de educación parvularia, pese a que en la época “era bien extraño (...) porque habían pocos colegios con kíndergarten; en general se entraba a primero básico o a segundo, no se entraba a kínder... era muy raro que existieran cursos de kínder” (E1:14). Como referencia, cabe señalar que para el año 1951 existían 131 jardines infantiles a nivel nacional, con una matrícula total de 5.264 niños y niñas (Campos, 1960).

Los primeros años de la educación básica asiste a un colegio pequeño, de barrio, y luego se traslada a un colegio grande, en el que ‘todo se hablaba en francés’. La experiencia en este establecimiento privado de educación requirió un período de adaptación, al que ella se refiere así:

“me costó manejar me con el idioma y también integrarme al ámbito social, porque eran cursos grandes (...) el espacio era grande, monumental, con una serie de normas nuevas, otros ritos y costumbres tales como usar uniforme de verano y uniforme de invierno; entonces también fue un cambio cultural, por así decirlo, una inserción a una cultura totalmente desconocida y distinta, pero que no me provocó conflicto; creo que el colegio me dio tiempo para asimilar lo nuevo, no recuerdo haberme sentido sancionada ni exigida o estresada” (E1:18).

El colegio promovía la autonomía de las alumnas, cuestión que cobra especial significado en el proceso formativo de Mercedes, quien lo relata desde la cotidianeidad de la etapa escolar:

“si yo llegaba atrasada tenía que reponer el tiempo perdido, si no llevaba mi delantal, tenía que volverme a la casa, perdía clases por irlo a buscar y eso significaba que tenía que ponerme al día. (...) Todas las normas -que no eran muchas por lo que recuerdo- hacían que la estudiante se hiciera cargo de cumplirlas; a mi mamá y a mi papá jamás los

---

<sup>6</sup> La entrevistada ha autorizado el uso de su nombre real en la historia de vida.

llamaron para decirles algo sobre mi comportamiento o rendimiento, y no es porque yo hubiera sido excepcional, sino porque entiendo que la cultura del colegio era formar en la responsabilidad” (E1:22).

Esta etapa resulta ser muy influyente en su vida: “en el fondo te decían ‘mira, tú eres responsable de tus notas, de tu conducta, de tu orden, de tu disciplina’ (...). Eso yo creo que fue muy marcador en mi vida. Mucha autonomía y responsabilidad a la vez” (E1:24). Mercedes ahonda en esta idea y proyecta el impacto de esta etapa en su futuro proceso de formación profesional:

“creo que lo que yo viví en el colegio, la posibilidad de ser tan autónoma, de definir los propios límites, de ser auto disciplinada, me marcó mucho para mi formación profesional y para siempre” (E1:102).

Junto con el fortalecimiento de la autonomía y la responsabilidad personal, el relato respecto de su proceso educativo refleja que el colegio tenía una noción de las niñas como sujetos activos, competentes y capaces de asumir responsabilidades desde temprana edad.

Mercedes crece en un ambiente familiar enriquecido social y culturalmente, con un acceso temprano a material de lectura y a diversas manifestaciones de la cultura:

“siempre había diarios, revistas para informarse. (...) En mi casa y en la de mis abuelos había muchos libros; mis papás eran bien lectores, entonces yo también leía hartito; en las vacaciones leía mucho; como no había televisión, también escuchaba mucha radio; eran mis fuentes de intereses” (E1:38).

En su entorno, la discusión política era parte de la cotidianeidad, ya que su padre militaba en un partido político y su abuelo había ejercido un cargo de elección popular, por lo que era una familia a la “que le gustaba la conversación y discusión política y yo estando presente, escuchaba tratando de entender lo que se decían” (E1:30). La posición política del padre, muy cercana a las ideas del Padre Hurtado y de una iglesia más renovadora, influye de manera significativa en Mercedes.

La recurrencia de la conversación política en su casa responde –además del interés de los adultos- a un contexto nacional bastante activo en esta dimensión y a la aparición de nuevos referentes políticos que tensionan el statu quo de la época, tal como lo expresa la protagonista:

“era un tiempo bien convulso; yo estaba como en sexta de preparatoria [cuando] surgió la primera candidatura de Eduardo Frei Montalva a la Presidencia de la República; él planteaba por primera vez lo de la ‘Revolución en Libertad’. Fue un período interesante en política (...). Hubo otros momentos políticos bien complicados y que, en su momento, no entendí muy bien pero fueron de bastante temor. Recuerdo que en el último gobierno de Ibáñez, hubo un golpe de Estado, con estado de sitio, supe que hubo varios muertos, vi soldados en las calles; fue mi primera experiencia en ese sentido.” (E1:30).

El espacio educativo también era lugar propicio para el diálogo político y, aunque aún eran niñas pequeñas, comenzaban a desarrollar discusiones políticas con las compañeras. La educación que recibió, trasluce una noción de niñas y niños como sujetos políticos y ciudadanos, capaces de desarrollar conversaciones y de comprender los procesos políticos que se desarrollan en su entorno cercano y en el orden global.

Mercedes tuvo acceso privilegiado a los espacios de formación política desde temprana edad, superando dos barreras culturales muy relevantes para la época: la etaria y la de género. Respecto a la primera, cuando había conversaciones políticas en su casa:

“yo no participaba expresando mis ideas, pero estaba muy atenta para escuchar y entender las discusiones; mis hermanos -por ejemplo- preferían jugar, o los mandaban a jugar, pero a mí me permitían que escuchara las conversaciones, así que creo tuve una buena escuela política” (E1:40).

En cuanto a la segunda barrera, la de género, cabe señalar que su madre, sus abuelas o tías, ‘no opinaban de política’ o ‘ese ámbito no era de su interés’; por tanto, es posible plantear que en su familia la política era “una cuestión de hombres”. Mercedes rompe con esta noción tradicional de los roles de género y logra abrirse espacios en los que es capaz de recoger las conversaciones políticas que se dan en su entorno y aprender de ellas, lo que le permite ir configurando poco a poco una opinión propia. En la descripción de la siguiente escena con su abuelo da cuenta de ello:

“siendo mujer, creo que era raro que tuviera una posición política, o que opinara de política, pero era paradójico, porque con mi abuelo solía escuchar noticias y las discutía con él y le hacía mis comentarios. Pese a que él no me invitaba a escuchar, igualmente yo lo hacía; era curioso, era una especie de formación política. Ahora lo veo así porque me pregunto ¿para qué entrar a discutir conmigo, siendo una niña? Él me daba espacio para discutir en materia política” (E1:34).

En este momento histórico, las mujeres aún tienen espacios muy reducidos para la participación política, conquistados a través de la extensa y permanente lucha de un grupo de destacadas mujeres del ámbito académico y social.

Estas experiencias dan cuenta de una temprana toma de conciencia por parte de Mercedes respecto del lugar de subordinación que ocupan las mujeres respecto de los hombres y de las dificultades que deben enfrentar para hacerse de un espacio en el ámbito público. Se aprecia en ella, desde edades tempranas, una capacidad para analizar e interrogar las relaciones entre las personas (ya sea a nivel familiar o societal) desde la perspectiva de los roles de género construidos culturalmente.

Mercedes continuó sus estudios de la educación primaria y las humanidades en el mismo colegio, hasta terminar este último ciclo.

## **B. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE**

### **Las mujeres y la educación superior**

La decisión de Mercedes respecto la continuidad de sus estudios superiores se enmarca en un contexto de mucha efervescencia social, la década del 1960, en el que la discusión política intensa y la demanda por la ampliación de los derechos sociales y políticos de diversos sectores de la población hacen parte del escenario nacional. En sus palabras: “cuando yo salgo del colegio, estaba en pleno auge la revolución en libertad; íbamos a marchas y escuchábamos los discursos políticos por radio” (E1:32).

Uno de los ámbitos en los que se ve reflejado este proceso es el debate respecto del lugar que ocupan las mujeres en la sociedad chilena, heredero de las luchas realizadas por diversas agrupaciones de mujeres que consiguieron la aprobación del voto femenino universal en el año 1949 y que continúan bregando por sus derechos y la apertura de mayores espacios de desarrollo. Se perfila, en la época, un proceso de transformación de los roles de género que reflejan una incorporación más decidida de la mujer en el ámbito de lo público, y su proyección en el nivel de educación superior, tal como lo relata Mercedes:

“fue un período en que casi todas queríamos estudiar en la Universidad. Creo que fue el primer curso del colegio que estaba tan decidido a entrar a la Universidad... porque en general en ese tipo de colegios las señoritas se educaban para ser buenas dueñas de casa, buenas esposas, y buenas mamás, pero mi curso -yo diría- que fue una generación que rompió un poco con eso. Hubo muchas compañeras que apostaban por entrar a la Universidad, por lo menos el 60%-70% del curso postuló o entró a la Universidad; fue bien distintivo de nuestra generación” (E1:44)<sup>7</sup>.

Ella sitúa este proceso en contexto y destaca el aporte de mujeres emblemáticas de la época, y señala que “en ese momento creo que influyó también que en el país había mujeres bien destacadas en política (...) creo que hubo un mayor despliegue de mujeres en el ámbito público” (E1:56).

La decisión de estudiar Educación Parvularia fue, según Mercedes, ‘una cuestión absolutamente inesperada’, que relata de la siguiente manera:

“iba del colegio a mi casa en micro y, casualmente detrás de mí, dos estudiantes de educación parvularia, se pusieron a conversar sobre lo que estaban estudiando; así me enteré qué estudiaban, por qué lo estudiaban y qué era lo que encontraban entretenido o

---

<sup>7</sup>En 1960 la matrícula universitaria total en Chile era de 24.703 estudiantes, de los cuales el porcentaje de mujeres era de 35,9% frente a un 64,1% de hombres (Valdés y Gomáriz, 1992). Si bien en esta década y las siguientes se producirá un aumento significativo de la presencia femenina en las universidades, la distribución por sexo según tipo de carrera está fuertemente influida por las nociones culturales de género: por ejemplo, en 1970 la presencia femenina en ingeniería llegaba al 5,7%, mientras que en las carreras de pedagogía alcanzaba el 60,8% (CEPAL, 1982 en Rojas, 1992).

interesante y al escucharlas me dije ‘ésta es mi carrera’, tengo que estudiar esto, no lo pensé más y así fue” (E1:42).

Esta situación, casual e inesperada, abre una alternativa para la decisión vocacional de Mercedes, quien en sus palabras plantea:

“Yo no dudaba que quería entrar a la Universidad, pero no estaba muy segura qué estudiar; ese episodio de la micro fue contundente. [¿Qué escuchaste?] No me acuerdo bien, era algo entretenido porque las estudiantes hacían práctica en un centro de observación, y hablaban que había un profesor de filosofía muy entretenido; yo pensaba que estudiar educación parvularia era para enseñar a jugar a los niños, una forma de educar y jugar con ellos, pero cuando escuché que la carrera tenía un sello más profesional, me entusiasmó mucho” (E1:44-46).

La decisión, tomada con fuerte convicción, y de manera autónoma, no fue recibida como la mejor alternativa por su familia, por su padre que le sugería estudiar otras carreras de mayor prestigio social, como arquitectura. Ella defendió su postura y –luego de rendir el bachillerato- postuló exclusivamente a Educación Parvularia, pese a que la decisión no contaba con el total respaldo familiar, tal como lo refiere:

“mis hermanos estudiaron carreras tradicionales y reconocidas socialmente: uno estudió derecho, otro ingeniería, el otro psicología y sociología, entonces claro, la familia suponía que yo también tenía que entrar en esa lógica de estudiar una carrera liberal” (E1:98).

### **El ingreso a la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Chile**

Mercedes es seleccionada para estudiar educación parvularia, carrera que para el año de su postulación contaba con 40 vacantes para cerca de 200 postulantes, luego de un proceso de selección especial que ‘duraba toda la semana’ e incluía, entre otras materias, exámenes de arte, música y danza. Pese a la alta demanda por estudiar Educación Parvularia, es necesario precisar que, para la época, ésta constituye un quehacer profesional poco conocido en la sociedad chilena, que se debate entre la noción de guardería infantil y la mirada que defiende el carácter educativo de los espacios de salas cuna y jardines infantiles.

Por otra parte, si bien los antecedentes históricos de la formación de Maestras de Jardín Infantil en Chile se remontan al año 1907, en el marco de la Escuela Normal (JUNJI, 2015), la llegada de la formación de Educadoras de Párvulos al contexto universitario recién se concretaría en el año 1944, producto del esfuerzo de académicas de la época que buscaban elevar el estatus formativo de estas profesionales<sup>8</sup>. Mercedes se refiere a este proceso histórico, y lo proyecta al período de su formación profesional, de la siguiente manera:

---

<sup>8</sup> Amanda Labarca (destacada académica e intelectual) presentó el proyecto de creación de la Escuela de Educadoras de Párvulos en la Universidad de Chile, con el propósito de atender adecuadamente a niños y niñas entre los 2 y 6 años de edad, grupo de la población señalado como “la edad abandonada” dada la insuficiencia de la atención a las necesidades de este grupo etario por parte del Estado (Alarcón, 1986).

“según entiendo que [un grupo de mujeres emblemáticas] proyectaban que el país -a través de la educación- podía salir del subdesarrollo; pienso que ésa era la mirada, y ellas pelearon mucho para que en vez de formar a las educadoras de párvulos en la Escuela Normal, la formación se trasladara a la Universidad y tuviera un carácter profesional” (E1:88).

Agrega que con la llegada de la carrera a la Universidad de Chile, también se amplió el rango de influencia de la Educación Parvularia hasta el nivel de Sala Cuna, los centros que existían hasta este momento eran administrados y atendidos fundamentalmente por Asistentes Sociales, por lo que tenían un enfoque esencialmente asistencial.

El proceso de formación profesional de Mercedes se inicia con un hecho político relevante para la Escuela de Educadoras de Párvulos. El primer día de actividades, un grupo de postulantes que no fueron seleccionadas, se presentó en la sala de clases para exigir la apertura de un nuevo curso, demanda que fue respaldada por las alumnas ya matriculadas. Mercedes lo relata así:

“El primer día de clases, una sala para 40 personas, estaba atochada con gente de pie; las postulantes que no habían quedado aceptadas se concertaron, sin WhatsApp, sin celular, sin nada, y se presentaron pidiendo que la escuela abriera otro curso; y así fue como tuvieron que abrir otro curso (...) nosotras las estudiantes que habíamos sido aceptadas encontrábamos que eran súper valientes, por el hecho de ir, instalarse y exigir ser aceptadas también” (E1:52-56).

Este hecho tuvo implicancias prácticas y culturales relevantes para el proceso formativo de las educadoras de párvulos, ya que por motivos de espacio se vieron en la obligación de cambiar las dependencias desde Avenida República hacia las cercanías del Instituto Pedagógico:

“estábamos en calle República, en una casita chiquitita, como de jardín infantil, una cosa minúscula, que no estaba muy bien habilitada para Escuela universitaria; frente a esa presión, la escuela se cambió a avenida Macul, donde están los Bomberos ahora (...) Ahí se instaló la Administración de la Escuela, la Directora y las dependencias administrativas, y casi todas las clases se daban en el Pedagógico” (E1:58).

### **De la casa al espacio público: la vida estudiantil y política en el contexto de la Reforma Universitaria**

Para Mercedes la llegada a la Universidad, en esta nueva sede en el Instituto Pedagógico, tiene un significado especial que se entrelaza con su trayectoria vital, con una época y su conocimiento progresivo del mundo social y político. En sus palabras:

“se me abrió de nuevo el mundo, otra vez, otro poco, porque en ese momento había mucha actividad estudiantil; en ese tiempo la FECH<sup>9</sup> hacía muchas actividades en el Pedagógico, y me pregunté ‘¿qué será la FECH?’. Empecé a averiguar, asistí a reuniones, escuchaba en el casino debates famosos que eran fascinantes (...) y claro, ya se estaba iniciando la Reforma Universitaria. Hubo mucho movimiento de parte de los estudiantes, muchas conversaciones y discusiones en todas partes, el casino, los jardines... era bien entretenido” (E1:62).

Este escenario de alta efervescencia que bregaba por la democratización de la vida universitaria, motiva a Mercedes y otras estudiantes a conformar el primer Centro de Alumnas de la carrera de Educación Parvularia. En sus palabras:

“me acuerdo que con una compañera nos propusimos crear el Centro de Alumnas, porque la escuela no tenía. [¿No tenía en ese minuto o no había tenido nunca?]: ¡nunca! la escuela era como un colegio de señoritas. Entonces nos dijimos ‘hagamos el centro de alumnas’. Con gente de la FECH, no sé de qué carrera serían, conseguimos un formato de estatuto y lo traducimos más o menos para la escuela. Pedimos autorización para hacer elecciones: que las alumnas aprobaran el estatuto, eligieran delegadas y montamos el centro de alumnas. (...) La presidencia del centro de alumnas tenía que ser de primer año y como nosotras estábamos en segundo no podíamos aspirar a participar de la directiva; entonces nos dijimos, ‘pero qué importa que no seamos nosotras las que ocupemos los cargos, si lo importante es que exista el centro de alumnas’. Con el centro de alumnas organizado estábamos representadas en la FECH; así fue que luego fuimos invitadas a las convenciones, participábamos en las elecciones de la FECH y así nos inmiscuimos en la vida universitaria como carrera, como escuela” (E1:64).

A propósito de las transformaciones impulsadas por el proceso de Reforma Universitaria, se comienzan a visibilizar cambios concretos en la gestión de la casa de estudios, tal como lo narra Mercedes:

“según recuerdo que después, los directores de escuelas fueron elegidos, porque antes eran nominados, y también creo que se estableció un sistema de selección de los profesores (...). Me tocó en pleno la Reforma Universitaria de 1966 y 1967; recuerdo haber estado de “guardia” en la Rectoría en la Casa Central de la Universidad de Chile que funcionaba en un salón inmenso y muy lindo. Fue un período bien convulsionado, bien movido políticamente” (E1:72-74).

### **La formación como Educadora de Párvulos en la Universidad de Chile**

Al momento del ingreso de Mercedes a la Universidad de Chile, la formación profesional de las educadoras de párvulos Chile contaba con casi dos décadas de existencia, tiempo en el que se ha ido delineando su enfoque formativo para las profesionales de la educación infantil. En su opinión, la formación era:

---

<sup>9</sup> Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile.

“bien poco instrumental y [había] mucho espacio de reflexión; teníamos cursos de filosofía, de sociología, con énfasis en psicología del niño, psicología general y de la personalidad, o sea, la formación teórica era fuerte” (E1:76).

Mercedes refiere una formación que articula la pedagogía con otros ámbitos del saber, lo que refleja una mirada amplia e integral del quehacer educativo. En coherencia con esta posición, Alarcón (1986) señala que la Escuela de Educación Parvularia tuvo un sello marcado por Matilde Huici Navas quien fuera su directora por varios años, que cuestionaba el énfasis de los profesores de primaria como “transmisores” de conocimiento. Por el contrario, señalaba que niñas y niños no requerían almacenar datos, sino más bien buscar aquello que necesitaban o deseaban. En su perspectiva, la formación de las educadoras se fundamentaba en el conocimiento de sí mismas y el conocimiento del camino hacia un ideal; las educadoras debían ser capaces de coger los conocimientos adquiridos para ponerse frente a la realidad concreta de niñas y niños y definir qué hacer con ella.

La carrera tenía una duración de tres años, con una carga de actividades ‘bien intensa’. Consideraba una práctica profesional de un año, comenzando en Marzo y terminando en Noviembre, además de un Seminario de Título.

La práctica profesional en la Escuela de Educadoras de Párvulos de la Universidad de Chile se enmarcaba en el énfasis que daba el programa de formación al desarrollo de capacidades profesionales que permitieran a las estudiantes actuar de manera efectiva en los diversos contextos socioculturales a los cuales pertenecen los párvulos (JUNJI, 2015). De este modo, uno de los desafíos fundamentales para las estudiantes era instalar ‘jardines infantiles’ en sectores pobres, instituciones, oficinas salitreras y fábricas. Mercedes lo relata de la siguiente manera:

“lo que fue también para mí muy importante y que me marcó por el resto de mi vida profesional (creo que por eso fui tan partidaria de los PMI<sup>10</sup>), fue la práctica profesional la que consistía en crear un jardín infantil en una población, que en ese tiempo se llamaban ‘poblaciones callampas’; teníamos que ir como fuera a crear un jardín infantil. Recuerdo que la supervisora de práctica nos presentó al Presidente de la Junta de Vecinos, quien nos pasó una mediagua que tenía como baño una letrina, y eso sería todo. Éramos cuatro estudiantes, y empezamos por conseguir mesas, sillas, tazas, porque ¡no teníamos nada! para ofrecer a los niños y niñas” (E1:76).

Esta experiencia ofrece a Mercedes la posibilidad de acercarse a un contexto sociocultural muy distinto al suyo, marcado por la pobreza, con ‘casas a medio armar con fonolas’ y altas tasas de desnutrición infantil. En sus palabras:

---

<sup>10</sup> Programa de Mejoramiento de la Atención a la Infancia, creado en la década del '90 por el Ministerio de Educación. El programa, de carácter educativo, se implementa en relación directa con organizaciones sociales, quienes son las responsables de la ejecución del proyecto.

“había hartos niños y niñas con desnutrición infantil; creo era el ‘peak’ de la desnutrición infantil, así es que era tan importante conseguir comida y leche para ellos; el Consultorio nos proveyó de leche y galletas (...) los niños y niñas empezaron a llegar de a poco. Las 4 alumnas teníamos como 10 niños cada una, así que yo calculo que entre las cuatro atendíamos como 40 niños” (E1:78).

En este escenario en el que estaba ‘todo por hacer’, Mercedes reconoce un temprano interés por relevar la dimensión social y educativa de su trabajo y aportar a la valoración de la educación infantil. Se perfila, poco a poco, una fuerte convicción en ella en torno a la importancia de la atención temprana de las necesidades de la infancia como apuesta para el desarrollo de la sociedad. No obstante, en este período, el nivel de conocimiento social de la educación parvularia aún no es muy extendido. Al respecto, señala:

“Yo por lo menos no quería caer en una suerte de acción paternalista; con todas las ideas surgidas tan fuertemente de la reforma universitaria, mi idea era trabajar para que se empezara a valorar la educación de los niños, que la educación de los niños fuera importante aunque fueran chiquitos (...). Así fue que me fui aliando con las familias, que en su mayoría estaban conformadas por madres solas. Cuando llegábamos al jardín, lo primero que hacíamos era ir a buscar a los niños a sus casas. Les golpeábamos la puerta, salían medios dormidos y nosotras mismas los llevábamos al jardín. El Presidente de la Junta de Vecinos también se encargaba de ir a buscarlos” (E1:82).

Esta experiencia práctica, propuesta en principio por la Universidad, que la vincula con la realidad de la pobreza urbana, tendrá implicancias para su desarrollo profesional futuro. A partir de ella, Mercedes apuesta por vincular su profesión al quehacer educativo en contextos de pobreza y visualiza que el trabajo en el sector público aparece como una buena alternativa para cumplir con este propósito.

Ya culminando su proceso formativo, realiza su Seminario de Título, en una temática propuesta por la propia escuela, el análisis de la obra de Walt Disney:

“a mí no me entusiasmaba para nada el tema, porque todo lo que tuviera relación con lo norteamericano en esa época no me atraía, lo rechazaba tal vez debido a las noticias que nos llegaban de la guerra de Vietnam. Pero lo que me motivó fue que la directora del seminario era una docente bien crítica que se llamaba Linda Volosky” (E1:104).

Tuvieron la oportunidad de ver muchas de las películas de este cineasta, incluso filmes que realizó antes de la etapa de las películas ‘idílicas, bonitas y amorosas’, unas cuestiones ‘terroríficas’, analizando todos los personajes y distintas dimensiones de su trabajo. El seminario resultó ‘bien interesante’, pese a su baja expectativa inicial, dado que pudieron poner en práctica la capacidad de analizar con profundidad y desde una perspectiva crítica esta obra audiovisual, en coherencia con los postulados educativos propuestos en el proyecto educativo de la Escuela de Educación Parvularia. Mercedes concluye su proceso de formación inicial como Educadora de Párvulos a fines de 1966 y recibe su certificado de título a comienzos del año siguiente.

## C. LOS PRIMEROS AÑOS DE TRABAJO COMO EDUCADORA DE PÁRVULOS: DE LO PRIVADO A LO PÚBLICO

### El primer trabajo: la educación déjenla a nosotros

Luego de titularse, Mercedes se incorpora rápidamente al mundo del trabajo. Buscó apoyo con la profesora que la supervisó en el proceso de práctica profesional:

“fui a verla porque trabajaba en la Fundación de [Guarderías y] Jardines Infantiles, institución previa a JUNJI (...). Me dijo que no tenía nada que ofrecerme en la Fundación, pero que me recomendaba un jardín particular que recién estaba empezando. Y ahí llegué al Colegio Latinoamericano de Integración” (E1:126).

Ingresa a este establecimiento educativo creado para atender a los hijos e hijas de funcionarios/as de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, institución asociada a Naciones Unidas), cuya organización respondía al modelo de cooperativa social. El lugar contaba con nivel de sala cuna (de cero a dos años) y necesitaban educadoras de párvulos para el nivel medio (de dos a cuatro años). Mercedes se presentó y fue contratada de inmediato. Ella reflexiona en torno a esta oportunidad laboral y sus intereses sociales y políticos:

“cuando salí de la escuela mi idea era continuar mi trabajo en pobreza, pero cuando se me presenta esta oportunidad [contexto de educación particular], me dije: ‘voy a tomar este colegio como aprendizaje, como escuela, voy a aprender de los *niños bien* y después me traslado de nuevo a pobreza’. Y así fue” (E1:138).

Tuvo la oportunidad de trabajar con un ‘un grupito chiquitito de niños’ entre los cuales se encontraba un niño con afasia<sup>11</sup>, lo que representó un desafío profesional sustantivo que abordó con mucha dedicación:

“no tenía idea de ese trastorno así que tuve que leer, investigar, recuerdo que no fue un problema, el niño se integró al curso, nos entendíamos con gestos y él se entendía con gestos con los demás niños” (E1:138).

Mercedes se mantiene por cuatro años trabajando en este colegio, en el que tuvo un proceso importante de aprendizaje respecto de su función como educadora de párvulos. Al narrar su experiencia, refiere una baja validación social de su profesión frente a otras disciplinas. Señala que en este colegio privado los padres:

“estaban bien presentes, eran bien examinadores; por ejemplo, me acuerdo que un papá en una reunión me preguntó por qué yo enseñaba los colores primarios a los niños; otro me preguntó sobre cuánto tiempo les exigía atención en las actividades a los niños. Sentía

---

<sup>11</sup> La afasia corresponde a un trastorno en el área del lenguaje.

que muchas preguntas eran para probarme como educadora, para examinarme, para ponerme a prueba” (E1:142).

En el relato, se puede apreciar una imagen social de la educación parvularia como una carrera que aún no logra validarse lo suficiente, en su estatus profesional, tal como lo refiere la protagonista: “creo que pensaban que la formación de la educadora era mala, tal vez tres años de formación profesional eran poco de acuerdo a la mirada tradicional de la formación profesional” (E1:144). Identifica una tensión con las familias de los niños y niñas (profesionales de la CEPAL) respecto de las expectativas de lo que debía suceder en el Jardín Infantil, la relación entre la función de cuidado y la educación, lo que refleja cierto nivel de desconocimiento respecto de las posibilidades que ofrecía la Educación Parvularia; como lo sugiere Mercedes:

“sentía que el mensaje implícito de ellos era ‘la educación la asumimos nosotros, nosotros los papás, nosotros que somos abogados, arquitectos, ingenieros, nosotros que somos los que sabemos’ (...) la educación parvularia como profesión era incipiente; recuerdo que no se tenía claro qué valor tenía educar a los niños de chicos, o sea, el trasfondo de las preguntas era ‘¿que van aprender los niños en el jardín, aparte de aprender los colores?’ (E1:140-146).

Mercedes realiza un análisis de esta situación desde la perspectiva de género, planteando que existirían prejuicios en torno a las capacidades femeninas para hacerse cargo de los procesos educativos de niños y niñas. En sus palabras: “y también yo creo que había prejuicios respecto de las capacidades de las mujeres, a lo mejor nos veían muy niñitas, muy ‘light’ en lo que a pensamiento y formación intelectual se refiere” (E1:144). Es decir, los cuestionamientos no sólo tienen que ver con el desarrollo de una carrera profesional que tiene pocos años de historia a nivel universitario, sino que además porque se trata de un ámbito de la educación ocupado fundamentalmente por mujeres.

Se aprecia una noción social de la Educación Parvularia que aún no logra validarse como una instancia educativa que, junto con ofrecer cuidado y bienestar, entrega oportunidades de aprendizaje para niños y niñas. Refiere que este jardín infantil era más bien ‘rústico’, con escasa inversión en material educativo, teniendo que justificar incluso el uso de papel para dibujar. La dimensión del cuidado infantil tiene preponderancia en la mirada de las familias de los párvulos, quienes incluso visualizan el juego (estrategia fundamental para el desarrollo de procesos de aprendizaje) como una herramienta de entretención en el marco del cuidado de niños/as. Mercedes lo plantea en los siguientes términos:

“Ellos formaron una cooperativa, el colegio tenía esa estructura organizacional, pero a mi entender, de educación parvularia no tenían idea. Para ellos, que nosotras les pidiéramos materiales educativos, era encarecerles la colegiatura, la cuota que tenían que pagar; entonces el mensaje que yo recibía era ‘¿para qué quieres materiales educativos, si los niños aquí vienen a jugar?’. Tenían el concepto de cuidado muy presente y yo veía que su

visión era que la educación de sus hijos estaba a cargo de ellos y que su cuidado, mientras ellos trabajaban, estaba a cargo de nosotras; buscaban que estuviesen bien cuidados (...). Creo que hacían una clara diferencia: ‘nosotros (los padres) nos encargamos de lo valórico, de lo fundamental, de los conocimientos y tú te encargas de entretenerlos’ (E1:140-144).

Mercedes problematiza la realidad que enfrenta en este primer espacio laboral como educadora de párvulos, que no ofrece condiciones para el desarrollo de una tarea educativa de mayor envergadura. Lo expone de la siguiente manera:

“Había una mirada superficial de la educación, porque claro, aparte de jugar con los niños, de cantarles, de ofrecerles experiencias más bien sensoriales, no había instancias, ni medios, ni ambiente como para hacer algo más, ofrecerles una formación más integral y una educación más complejizada de acuerdo a las potencialidades de los niños y niñas” (E1:144).

Llegó un momento en que se produce una crisis entre los socios de la cooperativa a cargo de la administración del colegio, por conflictos respecto de las alternativas de desarrollo que tenía el proyecto del que formaban parte. Producto de esta situación, en 1971 se fragua un nuevo proyecto de colegio y una nueva apuesta laboral para Mercedes:

“un grupo de apoderados, más casi todos los profesores, decidimos crear un colegio. En ese momento Summerhill era el sueño dorado de nuestra manera de ver la pedagogía. Entonces pensamos en hacer una especie de Summerhill<sup>12</sup> en Santiago y también bajo la modalidad de cooperativa armamos el Colegio Vanguardia” (E1:148).

En este nuevo espacio, existía mayor apertura a la creatividad profesional y a la disponibilidad de recursos, lo que permitió construir espacios educativos más elaborados, tal como lo describe Mercedes: “ahí pudimos ofrecer a los niños y niñas más experiencias, comprábamos materiales, teníamos libros bonitos, le dimos un sello más educativo al jardín” (E1:154). El proyecto no duraría mucho tiempo, el colegio fue declarado en quiebra en el año 1972, por lo que Mercedes decide volver al Colegio Latinoamericano de Integración y toma la determinación de introducir un cambio en su trayectoria laboral, tal como lo narra: “ahí yo me dije ‘desde ahora ya no más aventuras en jardines privados, vuelvo a mi deseo original’ y ahí empecé a buscar otro trabajo” (E1:160).

### **Los inicios de la JUNJI: cuando hacer Educación Parvularia era una tarea titánica**

Mercedes señala que hizo intentos por ingresar a JUNJI durante el año 1972 pero no lo consiguió:

---

<sup>12</sup> Summerhill es un proyecto educativo desarrollado por Alexander S. Neill, educador británico que propone la educación en libertad. Durante la década de 1960 publica “A radical approach to child rearing” obra que se hizo muy popular en el mundo anglosajón y que da a conocer la experiencia de la Escuela Summerhill como una expresión de la pedagogía libertaria (Saffange, 1994).

“yo sabía que estaban creándose jardines pero era difícil encontrarlos (...) supe que en Recoleta se había creado un jardín infantil con la modalidad de internado para hijos e hijas de asesoras del hogar que trabajaban puertas adentro; era un jardín piloto, muy bonito, grande” (E1:164).

Cabe señalar que la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) se había creado recientemente, el 22 de Abril de 1970, bajo el Gobierno de Salvador Allende, mediante la Ley 17.301, producto de una larga lucha de grupos de mujeres por generar políticas públicas más robustas para la atención educativa de la primera infancia en el país<sup>13</sup>.

En 1973, Mercedes decide continuar con sus esfuerzos para trabajar en la JUNJI y, pese a que no fue tarea sencilla, alcanza su propósito, tal como refiere en su relato:

“no me quedó más que esperar una vacante; tenía que ir una vez por semana más menos a la Casa Central de JUNJI para tener novedades de una vacante en alguna parte. Exactamente el 13 de Agosto de 1973 me dieron el cargo de Directora en el Jardín Infantil de la Villa Portales, donde está la USACH<sup>14</sup>; o sea, que recién entrada, el Golpe de Estado me pilló ahí” (E1:164).

Asume como Directora de este nuevo Jardín Infantil de JUNJI que contaba con todos los niveles (sala cuna, nivel medio y nivel de transición). El Jardín Infantil “estaba yo diría semi armado, contaba con técnicas de educación parvularia, que entre paréntesis no tenían una formación sistemática y formal; las auxiliares de párvulos, eran personas que tenía ganas de trabajar con niños, de modo que no tenían formación previa” (E1:170). Agrega al respecto:

“las personas que trabajaban en los jardines infantiles lo hacían porque tenían ciertas intuiciones para educar a los niños, algunas mujeres tenían cierta cercanía hacia la infancia, pero no tenían formación pedagógica o formación mínima en educación propiamente tal” (E2:2).

El relato personal de Mercedes da cuenta de lo que implicaba esta responsabilidad como Directora y la función social que cumplían estos centros educativos en aquellos momentos:

“desde mi historia, como profesional, en ese tiempo [primera mitad de la década del ‘70] hacer educación parvularia era una tarea bastante titánica, porque había muy pocas profesionales de la educación parvularia en general, y no había formación de técnicos” (E2:2).

---

<sup>13</sup>Entre los fundamentos esgrimidos por los movimientos de mujeres para la creación de la JUNJI se cuenta la necesidad de mejorar las condiciones de cuidado, educación y alimentación de sus hijos e hijas mientras ellas laboran, fruto de su creciente incorporación al mundo del trabajo remunerado (JUNJI, 2015).

<sup>14</sup> Universidad de Santiago de Chile, que en la época correspondía a la Universidad Técnica del Estado (UTE), institución pública de educación superior con presencia a nivel nacional.

Hay una demanda por instalar con urgencia los espacios para la educación de niños y niñas, pese a que las condiciones estructurales para su implementación no parecen ser óptimas.

El rol de Directora de un Jardín Infantil de JUNJI, en la época, era altamente demandante, ya que debía cumplir con múltiples funciones de diversa naturaleza:

“entonces las educadoras, teníamos que saber de gestión, manejar dinero, saber planificar para todos los grupos de párvulos, apoyar a las técnicas en su trabajo cotidiano, de manera que el ejercicio profesional era bastante pesado, demandante y complejo a la vez; eras psicóloga, orientadora, capacitadora, nutricionista, asistente social, ejercías un montón de roles que hoy día están claramente diferenciados (...) y por tanto las educadoras se pueden dedicar más al proceso educativo. En ese sentido, el cambio ha sido enorme” (E2:2).

La función directiva que cumplía como la única educadora de párvulos del jardín infantil representaba un gran desafío, ya que trabajaba en ‘condiciones mínimas’, tal como lo refiere Mercedes:

“yo tenía que comprar al quiosco de la esquina, la verdura y la fruta para los niños; teníamos una ‘caja chica’, y con eso compraba aceite, harina, arroz, fideos, todo lo que se necesitaba para preparar la comida de los párvulos; el jardín infantil tenía una implementación muy rústica... ahí sentí la necesidad de estudiar nutrición, porque tenía que programar dietas y la comida a entregar a las guaguas; la comida para una sala cuna... era todo un mundo desconocido para mí” (E1:172).

Mercedes relata la existencia de Jardines Infantiles dependientes de la Corporación de Servicios Habitacionales (CORHABIT):

“en tiempos de Frei padre<sup>15</sup>, el Ministerio de Vivienda, a través de CORHABIT construía poblaciones y construía también jardines infantiles que los administraban ellos (...). Entonces, el Ministerio de Educación tenía que coordinarse con el Ministerio de Vivienda para la gestión de estos centros” (E2:50).

No obstante, una vez que se crea la JUNJI se produce una reorganización de la institucionalidad para este nivel educativo, proceso que Mercedes puede ver desde cerca:

“una vez que yo ingresé a JUNJI, en tiempos de la dictadura, todos los jardines infantiles dependientes del Ministerio de Vivienda y sus educadoras fueron trasladadas a JUNJI, que entonces pasó a administrar sus jardines infantiles y los del MINVU (que así llamábamos al Ministerio de Vivienda)” (E2:54).

### **Los procesos de formación continua a fines de los '60 y la década del '70**

Al revisar sus primeros años de ejercicio profesional, Mercedes reflexiona en torno a los procesos de formación continua y soporte técnico para las Educadoras de Párvulos. Plantea una crítica al rol de la Universidad de Chile en la tarea de entregar soporte a las profesionales del área:

---

<sup>15</sup> Eduardo Frei Montalva, Presidente de la República en el período 1964-1970.

“las universidades formaban profesionales y luego teníamos que trabajar sin mayor apoyo de ellas; estoy hablando por la Universidad de Chile que era la única que en ese momento formaba educadoras de párvulos. En ese tiempo no existía la posibilidad que te vincularas posteriormente a tu universidad, sino que tenías que continuar como pudieras” (E2:2).

Reconoce como significativo el rol de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP) en Chile para el perfeccionamiento profesional de las educadoras de párvulos y, pese a la crítica esgrimida, da cuenta de la alianza que OMEP estableció con la Escuela de Educación de Párvulos de la Universidad de Chile para llevar adelante eventos masivos de carácter técnico-pedagógico:

“Me acuerdo, que eran súper valorados los seminarios que organizaba OMEP, y en ellos la Universidad de Chile, la carrera nuestra, tenía un rol súper relevante; en el fondo la OMEP era la organización que permitía que la carrera hiciera extensión. El comité chileno fue uno de los primeros en el mundo; se creó en 1956. A esos seminarios anuales, venían expertos extranjeros de alto nivel, así es que eran verdaderas jornadas de perfeccionamiento en profundidad, súper valoradas por nosotras, por las educadoras; si trabajabas en educación parvularia, no podías estar ausente de esos seminarios” (E2:2).

Los seminarios organizados por OMEP Chile fueron configurando una presencia muy relevante en el contexto nacional, con ‘muchacha voz’, con capacidad de gestión para traer a figuras de renombre, convocar a las profesionales del área a estos espacios formativos y publicar ‘buenos documentos’.

Mercedes contrasta el lugar que ocupaba OMEP durante sus primeros años de ejercicio profesional con el presente, señalando que su rol en la actualidad es muy distinto: “eran instancias de perfeccionamiento bien, bien importantes, y eso veo que hoy día está desdibujado; la OMEP hoy no tiene el mismo peso que en ese tiempo tuvo” (E2:6). Probablemente el fortalecimiento de la institucionalidad educativa del país, una vez recuperada la Democracia, haya permitido que parte de esta función de formación continua que cumpliera OMEP Chile haya sido asumida crecientemente por el Estado.

## **D. EL TRABAJO EDUCATIVO EN EL CONTEXTO DE LA DICTADURA MILITAR**

### **Nos transformamos en comedores infantiles**

Al referirse al enfoque educativo predominante en este período, Mercedes señala que éste estaba muy centrado “en el cuidado y la protección de los niños, y era muy fuerte el tema de la mujer trabajadora; las políticas públicas indicaban que la mujer debía incorporarse al trabajo” (E2:8).

Con la irrupción de la dictadura militar, los énfasis del trabajo de los jardines infantiles fueron transformándose, privilegiando la atención alimentaria y la focalización en los sectores de mayor pobreza,

lo que terminó relegando la dimensión educativa a un lugar de menor prioridad<sup>16</sup>. Ella lo narra de la siguiente manera:

“pero eso fue cambiando con la dictadura militar, los jardines infantiles más bien nos transformamos en comedores infantiles, porque el tema de la desnutrición infantil fue bastante feroz; en ese período los niños desnutridos tenían la prioridad de ingreso; ahí se desdibujaron las funciones con que originalmente fue creada JUNJI, es decir, orientada a atender a los hijos de las madres trabajadoras; con la dictadura muchas mujeres perdieron el trabajo y por tanto sus hijos no tenían tanto acceso al jardín, y así es que como te digo, el tema de la desnutrición infantil fue bastante fuerte (E2:8).

La difícil situación descrita se haría aún más crítica con el incremento en los niveles de cesantía, que tuvo incidencia en los criterios de focalización para los jardines infantiles de JUNJI, en un contexto en el que la demanda por acceder a una matrícula se hace más fuerte. En su relato, Mercedes lo consigna así:

“y después se profundizó con la cesantía, dado que también tuvimos que abrir vacantes a los hijos e hijas de las trabajadoras y trabajadores del programa PEM y POJH<sup>17</sup>; esos niños y niñas tenían preferencia para entrar a los jardines. Entonces, en el fondo, los jardines infantiles se transformaron o estaban orientados al cuidado de los niños de extrema pobreza. La educación estaba bien en un tercer y cuarto plano, porque además las salas no daban abasto (aumentaron artificialmente sus capacidades) y los materiales educativos no existían” (E2:8).

La educación parvularia fue declarada como prioritaria para niños y niñas de sectores de extrema pobreza en las “Directivas sobre educación parvularia, básica, media y de adultos y sobre alternativas educacionales” del año 1979, en las que se refiere que “se incrementará la cobertura hasta por lo menos, llegar a generalizarla como opción de los padres para el año inmediatamente anterior al primero básico en los sectores de extrema pobreza, rurales y de aglomeramientos urbanos” (Filp y Cardemil, 1984, p. 8).

La prioridad otorgada a las dimensiones social y nutricional, se tradujo también en una disminución de los recursos destinados a la adquisición de material de enseñanza, lo que debilita aún más los esfuerzos de los equipos educativos por potenciar el trabajo pedagógico. En el relato de Mercedes:

---

<sup>16</sup> La formalización de esta decisión de las autoridades militares se tradujo en que la Ley N° 17.301 fue declarada en revisión y en 1974 se dicta la Directiva Presidencial N° 87 que plantea que la educación entre 0 y 4 años debe centrarse prioritariamente en salud y nutrición, mientras que para el tramo entre 4 y 6 años se considera conveniente una educación “científicamente guiada”. A fin de realizar un diagnóstico del nivel de educación parvularia, en Abril de 1974 comienza a funcionar la “Comisión 17” convocada por la Superintendencia de Educación y presidida por la Primera Dama de la Nación (MINEDUC, 1998).

<sup>17</sup> PEM es el Programa de Empleo Mínimo impulsado por la dictadura de Augusto Pinochet desde el año 1974 hasta 1988, para enfrentar los altos índices de cesantía; los niveles de remuneración de los/as trabajadores/as correspondían a un tercio del salario mínimo de la época. POJH, por su parte, es el Programa de Ocupación para Jefes de Hogar fue implementado en el año 1983 como parte del paquete de medidas frente a los efectos nacionales de la crisis económica mundial.

“por lo menos lo que yo viví fue que los recursos educativos para los jardines infantiles de JUNJI no existían. Me acuerdo que la supervisora me decía ‘tendrás que trabajar con papel de diario’, no contábamos con materiales; hoy día me da una envidia fantástica ver la dotación de materiales que tienen los jardines infantiles; entonces tu capacidad creativa y de inventiva se te agotaba a mitad de año, porque ya no podías seguir con el papel de diario, el engrudo y la masita hecha con harina y con sal; los niños demandaban más, otros elementos un poquito más sofisticados” (E2:12).

Pese a que la educación no aparecía como el aspecto central del quehacer de los jardines infantiles, Mercedes comparte una reflexión en torno a los significados que ella construye en este escenario. Sitúa su quehacer profesional y la función de los jardines infantiles en un contexto país marcado por la pobreza y la violencia política, lo que posibilita que re-signifique el sentido de su trabajo en función del bienestar de la infancia. En sus palabras:

“Para mí no era frustrante que no pudiera hacer educación como yo imaginaba como profesional, o poder desarrollar un proyecto educativo, porque veía que la situación política y social estaba afectando el país y veía cómo eso afectaba a los niños y niñas; trabajé en la población La Faena y Lo Hermida, donde también fue muy fuerte el tema de los detenidos-desaparecidos. En el Canal San Carlos que estaba a una cuadra del jardín, aparecían cadáveres cada cierto tiempo y eran los mismos niños los que nos llevaban la noticia al jardín. Así es que uno se decía ‘aquí no hay alternativa’, o sea, lo primero es lo primero: dar cariño, protección y alimentación” (E2:14).

Mercedes señala que, dada la condición del país, había que ‘renunciar a un proyecto educativo’ ya que se debían ‘resolver’ los requerimientos más urgentes de la población infantil, dándole prioridad a la satisfacción de sus necesidades básicas.

La tasa de desnutrición de la población menor de 6 años en Chile era importante en este período, por lo que se visualizaba que los esfuerzos de los dispositivos institucionales del Estado vinculados a la infancia eran claves para hacer frente a la problemática de la malnutrición. En este escenario, se enmarca el protagonismo que adquiere la entrega de alimentación en los jardines infantiles:

“Y claro, me acuerdo que la nutricionista que había en Dirección Nacional o en Dirección Regional, nos preguntaba ‘¿y ustedes cómo saben que los niños no están desnutridos?’ Y les respondíamos que era cuestión de mirarlos, o sea, ni siquiera había medición seria del peso y estado nutricional de los niños; todo era evaluado al ojo... pero tú veías y sentías que eso tenía sentido en ese momento y era lo relevante para los niños, no había muchas más posibilidades” (E2:14).

## **La llegada al Departamento Técnico Nacional de JUNJI y el influjo del conductismo en la educación**

Después de trabajar durante toda la década de los '70 en jardines infantiles, en 1980 Mercedes es promovida para cumplir la función de supervisora técnico-pedagógica de JUNJI en la Delegación Regional Santiago Oriente, debiendo apoyar a los establecimientos de la zona Ñuñoa-Macul. Señala que en dicho período se mantenía la precariedad en la asignación de recursos y la focalización de los esfuerzos en la atención al problema de la desnutrición.

Prontamente, en 1982 es trasladada al Departamento Técnico de la Dirección Nacional de JUNJI, para incorporarse a la Sección de Curriculum. Mercedes señala que en este período se observa un interés institucional por fortalecer la dimensión educativa en la gestión, a partir del reforzamiento del equipo encargado del desarrollo curricular con la contratación de un mayor número de educadoras de párvulos y una psicóloga. Da cuenta del desarrollo de procesos de formación continua para los equipos educativos y la contratación de educadoras de párvulos para los jardines infantiles para abordar el trabajo pedagógico, asignadas en función de la capacidad de atención de cada jardín infantil; en sus palabras:

“empezó un plan de capacitación y perfeccionamiento hacia las educadoras de los jardines infantiles, que se desarrollaba vía presencial y también vía documentos; me tocó elaborar bastante documentación para apoyar la labor educativa de las educadoras. En ese período, más o menos, empiezan a entrar educadoras pedagógicas a los jardines, o sea, las educadoras directoras empiezan a estar acompañadas de educadoras pedagógicas por niveles” (E2:20).

En la medida que avanza la década del '80, el influjo del conductismo en la educación chilena y en el nivel la educación parvularia se hace más relevante. Mercedes señala que las psicólogas comienzan a ocuparse de ‘los temas de conducta’ y este enfoque educativo comienza a impregnarlo todo. Sin embargo, refiere que el proceso de implantación del conductismo en el quehacer pedagógico, a partir de orientaciones para la planificación y la evaluación pedagógica, no estuvo exento de tensiones y resistencias por parte de los equipos educativos. Ella lo relata de la siguiente manera:

“fue bien difícil, no fue fácil introducir el conductismo en el plano pedagógico, porque se estableció la aplicación de modelos de planificación bastante estándar, rígidos, con ciertas características, con elementos, que no hacían mucho sentido a las educadoras y que a la larga se fueron abandonando porque realmente no funcionaban. Empiezan también a hacerse esfuerzos por introducir la evaluación, entre comillas, objetiva, pero fue una cuestión que por lo menos, desde mi perspectiva no prendió bien; además de ser impuesta, no operaba, no funcionaba en la práctica” (E2:26).

La influencia de la psicología en la educación parvularia se va haciendo predominante, de la mano de un conjunto de pruebas estandarizadas que permiten la evaluación de distintas dimensiones del desarrollo y el

aprendizaje de niños y niñas, tanto para retroalimentar el proceso educativo como para alimentar los procesos de evaluación para la admisión en establecimientos educativos privados:

“y aplicar pruebas, test; aparecen la EEDP, el TEPSI, hubo un bombardeo desde la psicología hacia la educación parvularia; surgen los exámenes de admisión para seleccionar a los niños y niñas para ingresar a nivel transición de los colegios particulares y hay nuevas exigencias de calidad acerca de lo que hacían y ofrecían los jardines infantiles en ese tiempo, como digo los test estaban a la orden del día, había que aprender a aplicar test para medir lenguaje, para medir desarrollo psicomotor, para medirlo casi todo; apareció la Prueba de Funciones Básicas que era predictiva y pretendía señalar cómo le iba a ir a los niños en primero y segundo año básico en el aprendizajes de la lectura y la escritura; y claro, eso se transformó en una prueba para las educadoras. Hubo mucha influencia desde la psicología del aprendizaje conductual hacia la educación parvularia” (E2:68).

A nivel de orientaciones técnico-pedagógicas, Mercedes relata la existencia de los programas educativos para el nivel, que fueron elaborados durante la década del '70 y del '80 por la Unidad de Educación Parvularia del Ministerio de Educación. Refiere que lo más llamativo era que los programas de Nivel de Transición, de Nivel Medio y del Nivel de Sala Cuna fueron elaborados bajo enfoques teórico-curriculares distintos, lo que producía una situación compleja en los equipos de educativos, quienes se veían enfrentados a esta falta de coherencia entre los instrumentos curriculares para los diferentes niveles. En sus palabras:

“esto fue súper complejo porque los tres programas tenían enfoques teóricos absolutamente distintos, diferentes; las educadoras que tenían que planificar para todos los niveles (en ese tiempo yo no estaba en jardín); las que tenían nivel sala cuna, nivel medio y nivel transición preguntaban ‘¿qué hacemos? ¿Cómo lo hacemos?, ¿por qué los programas no tienen continuidad?, ¿cómo los articulamos?’ ” (E2:34).

El programa para el Segundo Nivel de Transición, diseñado en 1974 (MINEDUC, 2001a), se orientaba hacia un ‘currículum integral’ y fue elaborado por profesionales de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Chile. Dina Alarcón (2006) señala que este programa fue diseñado por un equipo interdisciplinario formado por educadoras, médicos y psicólogos. Posteriormente, este programa sería reconocido como uno de los programas oficiales del Ministerio de Educación. En opinión de Mercedes, este programa presentaba:

“un currículum integrador que recogía las distintas perspectivas de la filosofía, la psicología, no se casaba muy bien con una postura determinada, pero te permitía abordar una variedad de aprendizajes, según áreas de aprendizaje y bajo un enfoque centrado en la enseñanza y las disciplinas (...) El currículum integral fue, por muchos años, el currículum en que se formaba a las educadoras de párvulos” (E2:38-40).

El programa correspondiente al Nivel de Sala Cuna, por su parte, se elabora en 1979 (MINEDUC, 2001a), período en el cual el curriculum cognitivo de High Scope comienza a adquirir relevancia. Mercedes lo relata así:

“recogiendo la teoría piagetiana y mucho de Erickson, es que se elabora el programa de sala cuna. Lo elaboró una comisión de docentes de la Universidad Católica, que adoptó muy rápidamente el curriculum cognitivo, y docentes de la Universidad de la Chile. Ahí hubo una diversidad de participantes, de visiones, y el programa de sala cuna se estructuró en tareas de desarrollo, de modo que no tenía relación alguna con el enfoque del programa del nivel transición que proponía objetivos generales específicos (con foco en la enseñanza-aprendizaje y en la transmisión de conocimiento): dos corrientes bien distintas” (E2:42).

Por último, en 1981 aparece el Programa para el Nivel Medio y Primer Nivel de Transición (MINEDUC, 1981), cuyo diseño fue liderado por un equipo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), organismo técnico dependiente del Ministerio de Educación, con un enfoque marcado por el curriculum personalizado. En palabras de Mercedes:

“con mucha influencia de las ideas de Mounier (...). Entonces, en los jardines infantiles, como te digo, donde operaban estos tres niveles, se peleaban o más bien competían las teorías de Kilpatrick, Piaget, Mounier, Rogers, Erickson..., así es que era más bien un enredo de teorías” (E2:42).

### **La municipalización de la educación y las educadoras de párvulos como “voluntarias”**

El proceso de municipalización de la educación pública chilena que transformó de manera radical el sistema educativo de los niveles de Educación General Básica y Educación Media<sup>18</sup>, también tenía contemplado al nivel de educación parvularia. Durante la primera mitad de la década del '80 se implementó un Plan Piloto para la municipalización de los jardines infantiles de JUNJI, localizado en la comuna de Pudahuel en la ciudad de Santiago. Se traspasó la administración de los jardines infantiles que JUNJI tenía en la comuna al municipio, incluyendo al personal de los establecimientos y profesionales supervisores. El relato de Mercedes señala:

“Por el año 82, 83, hubo discusiones porque algunos políticos querían municipalizar JUNJI. Recuerdo que se estuvo evaluando esa posibilidad, a través de un plan piloto que se realizó en la comuna de Pudahuel, donde se pretendió traspasar los jardines de JUNJI

---

<sup>18</sup> Entre los cambios fundamentales del proceso de reforma educacional impulsado por la dictadura militar se cuentan: se terminó con la provisión de educación por parte del Estado nacional a través del MINEDUC, a partir de la municipalización de los establecimientos públicos; se incentivó la participación de privados en la provisión de la educación (con acceso a financiamiento y reducción de requerimientos para abrir establecimientos educativos) y se instaló un sistema de financiamiento centrado en la satisfacción de la demanda con recursos asignados en función de la matrícula y la asistencia (Bellei, 2015). Además, se suprime el estatuto especial docente, buscando que el profesorado actúe en condición de proveedores privados para el sistema (Ruiz, 2010).

de esa comuna al municipio, pero recuerdo que no funcionó. Al parecer los alcaldes plantearon administrar las escuelas no más y que los jardines que siguieran gestionados por JUNJI. 'Creo que se les hacía difícil administrar educación, alimentación y toda la complejidad de las salas cuna; era una gestión compleja; así fue que en ese período hubo intentos de municipalizar los jardines de JUNJI' (E2:60).

Luego de un período de aproximadamente cinco años, el proyecto piloto llega a su fin cuando el municipio decide "devolver" la administración de los jardines infantiles a JUNJI. La complejidad de la administración de los jardines infantiles y salas cuna, junto con la insuficiencia de recursos para su adecuada operación aparecen, entre otros, como argumentos que fundan la medida.

Mercedes refiere que este proceso fue analizado al interior del Departamento Técnico, en el equipo que ella integraba:

"algunas no éramos partidarias de la municipalización, pero siempre fue una opinión, no pretendíamos salir a protestar con pancartas y no nos íbamos a declarar en huelga de hambre porque las autoridades querían la municipalización (...). Dábamos ciertas razones de cómo estábamos viendo el proceso de municipalización de las escuelas y encontrábamos que era muy prematuro insertar a los jardines infantiles en los municipios, ya que demandaban una gestión más compleja. Pero, sabíamos que en ese nivel donde yo trabajaba, no se tomaba una decisión así" (E2:72).

A nivel societal, durante este período, la educación parvularia aún mantiene un bajo nivel de conocimiento en torno a sus funciones y características. La dimensión de cuidado y protección aparecen con mayor relevancia que la educativa. Mercedes lo refiere en los siguientes términos:

"yo diría que la educación parvularia nunca fue muy visible para la población en general, más bien se tendía a pensar que los jardines infantiles eran útiles porque se cuidaba a los niños, porque los niños se entretenían, aprendían a socializar, tenían espacios para jugar, estaban protegidos, entonces se les atribuía más bien un valor asistencial" (E2:64).

Sin embargo, esta situación cambiaría poco a poco, a propósito que las escuelas básicas comienzan a reconocer que los párvulos que pasan por el nivel de transición llegan "mejor preparados" a primer año básico<sup>19</sup>. En su relato:

"desde las escuelas, recuerdo que se empezó a reconocer que los niños y niñas que habían cursado nivel transición ingresaban mejor preparados a la educación básica; se empezó a observar una tendencia en que las escuelas y los profesores en general, preferían a los

---

<sup>19</sup> Para ilustrar este proceso, cabe mencionar un estudio de la época titulado "Impacto de la Educación pre-básica sobre el rendimiento escolar en primero básico en Chile" (Filp, Donoso, Cardemil, Diéguez, Torres y Schiefelbein en Filp y Cardemil, 1984) que señala que los niños/as de sectores socioeconómicos bajos son quienes se benefician en mayor medida con la educación temprana, "llegando con mejor nivel de apresto para la lecto-escritura a primer año de básica y teniendo mayores niveles de rendimiento en lecto-escritura a fines de primer año básico que los niños que no han asistido al parvulario el año antes de ingresar a la escuela" (p. 9).

niños y niñas que habían cursado nivel de transición, en comparación con los niños y niñas que llegaban directamente de sus casas” (E2:64).

Entonces, comienza a demandarse socialmente un mayor acceso al nivel de transición tanto a la educación pública como a la privada. Entonces, se realizó un esfuerzo para que las escuelas y los jardines infantiles abrieran grupos de transición. Pero, en palabras de Mercedes “fue una presión más desde los profesores que desde las familias” (E2:64). En este escenario comienza a fortalecerse la idea de una educación parvularia como preparación para la educación básica, lo que tensiona al nivel respecto de los fines educativos propios que persigue para la primera infancia.

En relación al contexto sociopolítico, Mercedes relata que como educadoras de párvulos debían desfilarse para los actos de celebración del golpe de Estado que organizaba el régimen militar. Subraya que la participación (obligatoria) del personal de JUNJI estaba considerada junto a la de las agrupaciones de voluntariado femenino, espacios de acción social y política relevantes para las esposas de funcionarios de las fuerzas armadas:

“Nosotras teníamos que desfilarse con las damas de rojo, de celeste, damas del cuerpo de Carabineros, de la Marina. Las educadoras, teníamos que desfilarse consideradas voluntarias; no sé por qué se nos ubicaba como voluntarias, porque no lo éramos; se puede entender que se hacía con fines políticos y propagandísticos, de modo de mostrar a la ciudadanía una alta adhesión de las mujeres al gobierno. También puede ser porque Lucía Hiriart dirigía la FUNACO (que después fue INTEGRAL) y esa fundación contaba con bastante voluntariado y quizás se pensaba que FUNACO y JUNJI eran lo mismo o algo parecido (...). Nosotras, las educadoras de JUNJI, éramos funcionarias públicas y estábamos obligadas a desfilarse para el 11 de septiembre” (E2:78).

Mercedes refiere que su situación laboral se comienza a hacer más compleja al interior de JUNJI, debido a la llegada de nuevos equipos de confianza política del régimen a la Dirección Nacional, que plantearon una serie de cambios que, en sus palabras:

“nunca fueron muy explícitos hacia dónde querían orientar esos cambios; yo creo que estaba todavía el dilema y discusión entre municipalizar o no la JUNJI; era una situación bastante confusa, a nosotras no se nos transmitía una política clara” (E2:72).

Las diferencias de opinión respecto de las apuestas político-técnicas que impulsaba la institución producen tensiones que aportarán a la definición de su posterior despido laboral, tal como lo señala ella:

“Yo entiendo que al parecer eso fue lo que provocó mi salida, el no estar plenamente de acuerdo con un cambio hacia la municipalización de los jardines infantiles, o manifestar un desacuerdo respecto de la política que aparentemente se iba o se quería implementar a nivel nacional (hay que recordar que era un período álgido de las protestas sociales a nivel de país)” (E2:72).

A esto se agrega que se produce un cuestionamiento de su posición política, a partir de las opiniones entregadas en la cotidianeidad del trabajo:

“Y bueno, se me despidió por razones bastante poco profesionales. Se me atribuyó (no se me dijo directamente a mí, pero se comentó a otras profesionales) que yo tenía que salir de ahí porque leía la revista ‘Hoy’, que era una revista de oposición al gobierno. En realidad, yo la compraba en la misma oficina a un vendedor que vendía distintas revistas y hacía comentarios sobre lo que publicaba” (E2:72).

Refiere como elemento adicional el ‘acto de rebeldía’ de no asistir al desfile del 11 de Septiembre en tres oportunidades, situación que generaba bastante molestia a nivel institucional. Mercedes narra la última de estas ausencias:

“Y el último 11 de septiembre que estuve en JUNJI llegó a la oficina un bus a buscarnos y yo me negué a subir e ir al desfile; me quedé en la oficina con otra amiga; cuando la jefa me fue a buscar, le dije que no iba a ir. Esto fue en septiembre y en febrero me dicen que no me renovarían el contrato (...). Otras veces me había negado ir, pero era distinto porque no teníamos que ir al desfile en un bus; nos íbamos por nuestra propia cuenta, entonces no había evidencias de que yo no iba, no era fácil controlar la asistencia al desfile; pero esa vez al ir un bus a buscarnos a todas, no había forma de escapar. Las dos personas que nos negamos a ir al desfile, curiosamente fuimos las mismas a las que nos despidieron en el mes de enero” (E2:74-76).

Al ser despedida, Mercedes deja el Departamento Técnico Pedagógico de JUNJI en el año 1988.

## **E. LA DOCENCIA EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS Y LA EMERGENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA**

### **La búsqueda de la articulación entre la teoría y la práctica**

Luego de su salida de JUNJI, Mercedes se dedica de lleno a la docencia en el nivel de educación superior, en la formación de educadoras de párvulos. Esta labor, que había iniciado unos años antes, se transforma en un buen espacio para su desarrollo profesional; en sus palabras:

“ahí me fui a la academia, a la formación profesional; ya estaba haciendo clases en un instituto profesional, así que cuando me despidieron, tomé más horas de clases, amplíé mi jornada y me quedé en la formación profesional. Trabajé en el Instituto Profesional Educare y al año siguiente entré al Blas Cañas. Fue un cambio bien grande porque a pesar que en JUNJI, como te digo, llegué a la Sección Curriculum para fortalecer el área pedagógica y eso me implicó empezar a revisar literatura, estudiar y actualizarme, la demanda o exigencias que tiene la tarea académica fue bien distinta, y bueno... tuve que aprender más, aprender a hacer docencia” (E2:84-90).

La experiencia de Mercedes en el trabajo educativo y de gestión en jardines infantiles se transforma en una fortaleza para la tarea académica que desarrolla. Su cercanía con el quehacer pedagógico le permite articular de manera bastante efectiva la teoría y la práctica, lo que favorece el proceso de aprendizaje de las estudiantes:

“me sirvió muchísimo haber tenido la experiencia profesional que tenía, me ayudaba a ilustrar mucho la teoría que enseñaba. Podía provocar en las estudiantes mucha conexión con la teoría, porque les daba ejemplos prácticos, reales y ellas podían preguntar muchas cosas respecto a lo que ocurría en la práctica” (E2:90).

Como forma de conservar su vinculación con la realidad educativa de los centros, la profesional prioriza contar con horas de supervisión de práctica profesional en su carga docente:

“Traté siempre de mantener la supervisión de estudiantes en práctica; siempre quise mantenerme y felizmente me mantuve conectada con los jardines infantiles, los niños y las niñas. La supervisión me ayudaba a hacer una conversación entre teoría y práctica. Siempre solicité tener horas de práctica, para no desconectarme del jardín infantil o de la escuela” (E2:90).

Mercedes refiere que, a fines de la década del '80 e inicios de los años '90, desde la academia se expone una importante crítica al énfasis asistencial que ha predominado en la educación parvularia en el período; en sus palabras: “desde la academia, desde la formación profesional había mucha crítica hacia la labor asistencial que mantenían los jardines infantiles” (E2:92). Esta valoración del desarrollo del nivel de educación parvularia dará pie a algunos de los énfasis que tendrá la política pública respectiva durante los primeros gobiernos luego del retorno de la democracia.

Mercedes refiere que las universidades privadas recientemente creadas y los institutos profesionales<sup>20</sup> hacían esfuerzos importantes por validarse como instituciones de formación profesional, en un contexto en el que las denominadas universidades tradicionales gozaban de alto prestigio. Señala que sus estudiantes, de dos institutos profesionales de la ciudad de Santiago, también hacían ingentes esfuerzos en su proceso formativo con la finalidad de validarse como profesionales competentes. Su relato lo describe así:

“Porque fue en ese período cuando surgieron las instituciones privadas que impartían la carrera de educación parvularia, de manera que no querían ser instituciones de segunda clase; así el [Instituto Profesional] Blas Cañas y el Instituto Profesional Educarec tenían que ser similares o muy parecidos a lo que impartía la Universidad Católica, es decir

---

<sup>20</sup> Los institutos profesionales corresponden a instituciones de educación superior facultadas la formación de técnicos y profesionales en diversas áreas; están facultadas para otorgar títulos profesionales, pero no pueden entregar grados académicos (por ejemplo, la licenciatura). Cabe señalar que a partir del Decreto con Fuerza de Ley N°1 del año 1981, se establece que corresponderá “en forma exclusiva a las universidades otorgar los títulos profesionales respecto de los cuales la Ley requiere haber obtenido previamente el grado de Licenciado en una disciplina determinada” (Artículo 11). Esta determinación aplica sólo para 12 carreras; la pedagogía y la educación parvularia quedaron fuera de este reducido grupo, pudiendo también ser dictadas por otras instituciones de educación superior.

igual o mejor que esta universidad, la que era como el paradigma o parámetro de ese momento (...). Entonces, las exigencias: lecturas, exámenes, pruebas y trabajos, eran bienvenidos, porque las estudiantes de educación de párvulos inconscientemente pensaban o esperaban a salir muy bien preparadas a competir. Creo que fue un período de buena formación profesional, de una formación bien sólida” (E2:92).

Mercedes seguirá vinculada a la formación de educadoras de párvulos por largo tiempo hasta el momento de su jubilación en el año 2010, como actividad complementaria a su desempeño en el sector público.

## **F. LA LLEGADA DE LA DEMOCRACIA Y EL FORTALECIMIENTO DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA**

### **El primer gobierno democrático: la reforma educacional y un impulso para la educación parvularia**

Con el término de la dictadura, luego del triunfo de la opción No en el plebiscito de 1988 y la elección de Patricio Aylwin en la elección presidencial de 1989, el país comienza un nuevo ciclo social y político. A nivel educacional, se plantea un proceso de reforma importante. Mercedes, que se encontraba laborando como docente en la formación de educadoras de párvulos, mantiene una conexión importante con lo que sucede a nivel político y realiza un análisis de los movimientos que se producen en la educación parvularia. Comenta que “en ese tiempo fue súper potente la política educacional que se propuso; recuerdo que los principios rectores fueron la calidad, equidad y aumento de cobertura (...) es entonces que se impulsa bastante la educación parvularia” (E2:100-102).

Además, a nivel de contexto, aparece la Convención Internacional de los Derechos del Niño promulgada por Naciones Unidas en 1989 y ratificada por el Estado de Chile en 1990, que representa un hito para el proceso de transformación de la doctrina de trabajo por la infancia.

La gestión de políticas educativas en el gobierno democrático fue bastante compleja debido a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N°18.962, dictada a puerta cerrada por la Junta Militar el 10 de Marzo de 1990, a tan sólo un día de que asumiera el nuevo gobierno. Mercedes señala que “fue una cuestión complicadísima para el sistema educativo porque surgieron planteamientos tales como ¿cómo interpretamos la LOCE?, ¿qué es la LOCE?, ¿qué va a pasar con los programas de estudios que orientan los distintos niveles? etc.” (E2:102). Además de la LOCE, considerada una de las ‘leyes de amarre’ que deja la dictadura, a nivel del Ministerio de Educación se dejó establecida la inamovilidad de los cargos técnicos y profesionales de este servicio público (y otros), lo que se tradujo en ciertas resistencias para la puesta en marcha del programa delineado por el nuevo gobierno.

En el contexto del proceso de reforma educacional impulsado por el gobierno de Aylwin y el programa MECE<sup>21</sup>, el nivel de educación parvularia recibe una atención importante que le dará un fuerte impulso. Las prioridades establecidas se relacionan con el aumento de la cobertura de atención que para la época era muy baja<sup>22</sup>, fortalecimiento de los procesos de formación continua de las docentes, junto con el mejoramiento del equipamiento e infraestructura. En palabras de Mercedes:

“la educación parvularia en ese periodo trató de conseguir, un mayor perfeccionamiento docente, aumento de su cobertura y el mejoramiento del equipamiento de los jardines infantiles. A ellos llegó un material didáctico estupendo, nunca visto en cantidad y calidad que se había visto hasta ese tiempo; se mejoraron las infraestructuras de los jardines, los espacios y se construyeron más jardines. Recuerdo que en el plano de infraestructura y cobertura hubo mejoramientos importantes que se crearon los programas no convencionales” (E2:106).

A nivel institucional JUNJI se fortalece y surge la Fundación Integra a partir de la reconversión de la Fundación de Ayuda a la Comunidad [FUNACO], institución que ‘tenía un enfoque muy asistencialista’, dependiente del gabinete de la esposa del Presidente de la República. Mercedes relata este proceso de transformación:

“hubo una especie de solidaridad con el surgimiento de INTEGRA, porque se pensó que se transformaría en una institución educativa y lamentablemente en sus inicios contaba con muy pocos recursos; hubo también un reconocimiento hacia las educadoras que se iban a trabajar a INTEGRA: eran consideradas unas pioneras y que iban a hacer una especie de apostolado” (E2:96).

Señala que se vivió un proceso de colaboración y complementariedad entre ambas instituciones, en el marco de la concreción del desafío planteado por la Reforma educacional de ampliar el acceso al nivel de educación parvularia. Así lo expone la protagonista:

“Fue interesante como proceso, y curiosamente que se podría haber visto como una rivalidad con JUNJI, como una entidad competidora de JUNJI, sin embargo, yo por lo menos no lo percibí así. Porque Integra llegó a territorios donde JUNJI no había llegado; JUNJI también estaba en territorios bien restringidos” (E2:96).

El aumento de cobertura se materializó a través del incremento de los niveles de transición en las escuelas (dependientes de los Municipios, financiadas y orientadas técnicamente por el Ministerio de Educación), la construcción de nuevos jardines infantiles en JUNJI e Integra y el desarrollo de modalidades de atención educativa no convencionales en las tres instituciones.

---

<sup>21</sup> Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación.

<sup>22</sup> En 1990 el 84% de los niños y niñas entre 5 y 6 años asistían a programas de educación parvularia. No obstante, si se analiza el tramo de la población menor de seis años, sólo un 19% tenía acceso a la educación temprana. En el tramo etario de 2 a 6 años la proporción de niños/as incorporados/as al nivel educativo era de 28% (MINEDUC, 2001a).

Mercedes refiere que durante este período apareció un estudio que señalaba que no existirían diferencias importantes entre los párvulos que ingresaban a la escuela habiendo cursado el primer nivel de transición y aquellos que no habían tenido acceso. Plantea que se produjo un importante debate en torno al rol del nivel de transición y su articulación con la educación básica, en el que las posiciones que planteaban que la educación parvularia debiese abocarse a la preparación de los niños para que cursen exitosamente el primer año de educación básica. Lo relata de la siguiente manera:

“entonces hubo todo un cuestionamiento, sobre lo que pasaba con los cursos de transición; empezó a plantearse por qué no se preparaba mejor a los niños y niñas y una especie de presión hacia la escolarización, es decir, por preparar a los niños y niñas en su ingreso a la educación básica; se proponía enseñar el famoso apresto que se llamaba en esa época (...) Y se presiona por enseñar las letras, los números, la pre escritura, la pre lectura” (E2:166-168).

Mercedes señala que en este momento se confrontan diferentes posiciones en torno a la enseñanza de la lectura y escritura:

“Y ahí hubo conflicto, porque hubo discrepancias entre los enfoques de la enseñanza de la lectura y la escritura y discrepancias respecto a lo que se exigía en matemática; en fin, trajo varias consecuencias, digamos, de orientación y operación práctica de los curricula, lo que se manifestó en el sistema, es decir, recuerdo que hubo conflictos entre los expertos, profesores, educadoras y, en el propio Ministerio de Educación...” (E2:104).

## **G. MERCEDES Y SU REGRESO A JUNJI**

### **Lo administrativo al servicio de lo educativo**

Para el año 1996, Mercedes regresa a trabajar en la JUNJI, asumiendo el cargo de Directora Regional de la institución en la Región de Coquimbo que significa como un período acotado, ‘un paréntesis de cuatro años’, pero también como una época de mucho enriquecimiento a nivel personal y profesional.

La experiencia de trasladarse a una ciudad distinta a aquella en la que había desarrollado su vida hasta la fecha implica un conjunto de desafíos para Mercedes, que se suman a la tarea de asumir un cargo directivo en la administración pública. Su relato:

“Fue bonito. Para mí fue una experiencia también bastante fuerte, intensa, de un aprendizaje maravilloso, pero también muy desafiante, porque nunca había ocupado un cargo de ese nivel de responsabilidad, y en una región desconocida; implicaba trabajar en una región en la que yo no había vivido, lo que para mí significó irme a vivir a otro lugar, a otra ciudad, conocer gente, trabajar con esas personas” (E2:120).

La experiencia previa en la administración pública y, particularmente, en JUNJI fue muy facilitadora para su proceso de inserción en este nuevo cargo, a propósito del conocimiento de los procedimientos administrativos y los códigos institucionales. El paso por la docencia también es identificado por Mercedes como una herramienta que enriquece esta nueva etapa de su vida laboral: “fue un aprendizaje y una experiencia súper linda, súper bonita, además alimentada por la docencia, por la teoría más renovada, más actualizada” (E2:122).

La gestión de Mercedes como Directora Regional de JUNJI tuvo un fuerte énfasis en la dimensión pedagógica y el fortalecimiento de los roles de Educadoras de Párvulos y Técnicas en Educación Parvularia. Se aprecia un esfuerzo por colocar la experiencia profesional y los aprendizajes construidos en torno a la tarea de educar en la primera infancia al servicio de su gestión como máxima autoridad institucional en la región.

Desde este nuevo espacio de trabajo promueve el fortalecimiento del rol y de la función pedagógica de los equipos de los jardines infantiles, abriendo espacios de participación con ellos al interior de la dirección regional. Lo refiere en estos términos:

“mi intención fue fortalecer de alguna manera la función pedagógica de las educadoras, y tal vez lo que quizás fue un acierto no buscado, fue el relevar el rol de las educadoras, el rol entendido de las educadoras en general, tanto de las profesionales como de las técnicas; entonces me esforcé por darles espacios de participación, para expresar y recoger sus inquietudes” (E2:124).

Atendiendo a su experiencia como directora de jardín infantil y luego como supervisora técnica, Mercedes había construido la percepción de que el aparato administrativo institucional era muy ‘demandante’ para los equipos de los centros y que estaba constantemente demandando respuestas que los distraían de su función pedagógica. Por ello, planteó la necesidad de que lo “administrativo estuviera al servicio de lo técnico o educativo (...) y de moderar un poco, equilibrar” (E2:124). Tal como lo ejemplifica en la siguiente cita:

“Mi mensaje era ‘démosle tiempo a las educadoras para que planifiquen, que tengan su tiempo de reflexión, su tiempo de planificación y no le estemos pidiendo cosas que no son necesarias’. [Por ejemplo], el encargado de compras, pedía todos los meses a las directoras, una lista del material de aseo que ellas estimaban que iban a necesitar: cuántas escobas, plumeros, detergente... Entonces, me preguntaba ¿por qué pedirles todos los meses lo mismo? cuando se podía tener un panorama de cuánto material de aseo consumían los jardines de capacidad de 60, de 90 niños, etc. (...) Decidí que no se les pidiera a las educadoras esa información cada mes. Y así busqué aliviarlas de tareas administrativas que se podían hacer de otra manera con las personas que había” (E2:124).

Mercedes da muestras de su conocimiento de la compleja cotidianeidad de un jardín infantil, lo que le permite visualizar formas alternativas de respuesta frente a las contingencias que se presentan y facilitar el avance hacia una gestión regional más efectiva y orientada hacia el foco de la misión institucional: la educación de niños y niñas. Así lo representa:

“la directora de un jardín infantil repente estaba complicadísima porque tenía una fuga de agua y entonces surgían las dudas: ¿qué hacemos?, ¿suspendemos a los niños y niñas porque el baño se está inundando? Yo era de la idea que teníamos que saber operar rápido para que a lo mejor los niños se fueran solamente en la tarde, pero que pudieran volver al día siguiente; no correspondía esperar que apareciera un gasfiter y tener que suspender tres días las actividades. Esas cuestiones cotidianas había que gestionarlas de otra manera, para que los jardines operaran bien y el aparato administrativo fuera en apoyo a esa operación; en realidad me costó mucho hacer sentir y convencer que el aparato administrativo era muy importante, pero que tenía que estar al servicio de los niños y del jardín, y no a la inversa; ese cambio me costó hartito, pero creo que se entendió” (E2:124).

Esta preocupación se funda en el conocimiento de las múltiples demandas que enfrentan los equipos de los jardines infantiles, que no se limitan a las tareas del ámbito educativo. Es más, en muchas ocasiones, las dimensiones de trabajo administrativo u otras tareas de gestión institucional (como la respuesta a instrumentos y sistemas de registro) se transforman en obstáculos para el desarrollo adecuado de la tarea pedagógica. Por ello, el acento que Mercedes coloca a la gestión regional (al servicio del quehacer educativo de los centros) es muy bien recibido por las educadoras, tal como lo explicita:

“Creo que las educadoras se sintieron un poco más apoyadas. Creo que se sentían más educadoras, y que no estaban siendo gasfiter ni asistente social... estamos teniendo el espacio profesional que buscábamos y para el cual fuimos preparadas; desde ese punto de vista, para mí fue una bonita experiencia” (E2:124).

En su narración se puede identificar la pregunta respecto de cuáles son los límites de la gestión de la educadora de párvulos, como profesional de la educación, en el marco de un quehacer en el que las dimensiones de la administración de los centros y la generación de condiciones de bienestar para niños y niñas pequeños/as se entrelazan con el despliegue de un trabajo propiamente pedagógico.

Los jardines infantiles instalados en sectores sociales más críticos, con presencia de altos índices de pobreza y problemas asociados al consumo y tráfico de drogas también hacen parte de la experiencia de trabajo de un número importante de educadoras de párvulos. Esto resulta consistente con las sostenidas políticas de focalización social de los centros educativos del Estado en los sectores poblacionales de menores ingresos. Comunidades y familias que presentan múltiples necesidades hacen más difícil la tarea pedagógica y generan desafíos adicionales a los equipos educativos: “había también jardines más críticos, críticos porque estaban en poblaciones donde había mucho hacinamiento, consumo de drogas” (E2:128).

La violencia asociada al problema de drogas presente en algunos territorios amenaza los espacios educativos, su infraestructura y equipamiento. En palabras de Mercedes:

“Entonces esas educadoras sentían que su trabajo se les hacía más difícil, especialmente por el tráfico y consumo de drogas. Había jardines a los que les robaban todos los fines de semana; estaban enrejados hasta por los techos, pero felizmente no era la mayoría, eran algunos. Esas educadoras lo pasaban un poco mal” (E2:128).

A propósito de su relato sobre la experiencia y el rol de las educadoras de párvulos en esta región, Mercedes se aproxima a algunas dimensiones de lo que podría definirse como una educación de calidad para la primera infancia. El clima afectivo del aula y la flexibilidad aparecen como un elemento relevante, tal como ella lo describe:

“Creo que por lo menos ese contexto regional, en el contexto sociocultural y geográfico de la región, hacía que la educación que se impartía en los jardines infantiles fuera de calidad; yo diría que era de calidad a pesar de que no teníamos evaluaciones, no teníamos estudios, pero al menos el clima humano que uno vivía y veía en los jardines infantiles, era un clima de cordialidad, de amabilidad, no habían reglas demasiado estrictas para los niños, niñas y familias” (E2:128).

La existencia de establecimientos de menor tamaño y las condiciones climáticas que permitían mayor tiempo al aire libre, también son señaladas como factores que favorecen el desarrollo de los procesos educativos:

“yo creo que también un factor que favorecía una educación de calidad, era que los jardines en general eran chicos, eran de fácil administración, de fácil gestión (...) Bueno, las condiciones climáticas también ayudaban bastante, porque se destinaba mucho espacio para estar afuera en el patio, para el juego” (E2:128).

### **Educadoras de párvulos y técnicas en educación parvularia: jerarquías y complementariedades**

En el discurso de Mercedes destaca la apreciación en torno a la figura de las ‘técnicas en educación parvularia’, agentes centrales en el modelo chileno de trabajo de este nivel educativo. Al respecto, señala que en la formación de educadoras de párvulos se transmitía una imagen muy diferenciadora de los roles de la ‘educadora’ y de la ‘técnico’:

“En la formación tradicional de las educadoras, se ponía mucho énfasis en que la educadora era la profesional, y por tanto inconscientemente se pensaba que a la técnica le faltaba capacidad, que tenía debilidades en su desempeño, especialmente frente a los niños. Yo veía que en la práctica éste era un prejuicio, porque no era tan claro que el rol que asumían y el desempeño de las técnicas fuese así. Había formación de base distinta, pero en el quehacer se igualaban bastante las capacidades; las técnicas tenían que saber actuar frente a los niños sin recibir la orden o la conducción de la educadora; muchas veces tenían que remplazarla, muchas veces aportaban con su creatividad para enriquecer

las planificaciones (...) Por otra parte, yo veía que los niños y niñas no hacían mayores distinciones y que el color del delantal no hacía la diferencia (...)” (E2:126).

Plantea que, a partir de su experiencia de trabajo, tuvo la posibilidad de visualizar las capacidades de funcionarias del estamento técnico que tenían muchas capacidades para el despliegue de la tarea educativa. En sus palabras:

“Yo en ese sentido nunca subestimé las capacidades de las técnicas, tal vez fue porque me tocó vivir la experiencia de trabajar con personas con cero formación, pero que sabían cómo actuar, no cometían atrocidades, ni hacían cuestiones erráticas con los niños y niñas. En su relación diaria sabían cantar, darles espacios para jugar, actuar bien frente a conflictos. (...) Mi experiencia tal vez me hizo entender que la relación educadora-técnico, en sala al menos, era muy igualitaria, muy horizontal. Así es que siempre traté que las diferencias no provocaran relaciones jerárquicas sino más bien de colaboración. (...)” (E2:126).

No obstante su posición, en el marco de cargo y la gestión que impulsaba, mantenía el cuidado de respetar el rol de las educadoras dado que a muchas profesionales les parecía necesario diferenciarse; “entendí que no podía imponer un modo de relación si no que más bien relevé el rol de los técnicos...” (E2:126).

Señala que en los jardines infantiles clásicos (o convencionales) se establece una mayor distinción entre ambos roles, que califica como una lógica de jerarquización más simbólica que práctica. En contraste, refiere que los jardines infantiles no convencionales (ubicados preferentemente en zonas rurales) estaban a cargo sólo de técnicos en educación parvularia cumpliendo un rol similar al de la educadora de párvulos, tal como lo explica a continuación:

“En JUNJI (...) había muchos jardines infantiles rurales, los llamados jardines familiares, y esos jardines rurales estaban a cargo de técnicas, solo de técnicas. Entonces esas técnicas en términos operativos, en términos concretos, cumplían el mismo rol que las educadoras de los jardines infantiles tradicionales: con los niños, eran tan iguales como las educadoras, con la gran diferencia que trabajaban solas y con grupos heterogéneos de niños, con niños diversos, incluso con niños con capacidades diferentes” (E2:126).

Estos programas no convencionales recibían acompañamiento técnico sistemático por parte de profesionales del equipo supervisor, junto con procesos de capacitación regulares. En este escenario, Mercedes señala que no hizo más que reforzar este trabajo y favorecer que las funcionarias se sintieran acompañadas frente a su tarea que muchas veces se realizaba en ‘condiciones bien exigentes y a veces precarias’. La ubicación de estos centros educativos en zonas rurales y territorios de difícil acceso hace que su gestión y acompañamiento sean complejos; no obstante, reconoce y valora el aporte que implica su existencia para niños, niñas y comunidades al ofrecer acceso a la educación parvularia:

“Solo ir a supervisar a esos sectores era una dificultad... porque las distancias, los caminos y las vías de acceso eran difíciles; a veces se tenía que dedicar todo un día para ir a ver un jardín, era bien sacrificado... pienso que se hacía hartito por esos niños, niñas y comunidades, se hacía harta patria, como decíamos nosotras en ese momento” (E2:126).

### **Violencia, infancia y contextos educativos**

Avanzada ya la década del '90, Mercedes se enfrenta a temas que comienzan a ser visibilizados en el país, como son el castigo y maltrato infantil. Transcurridos algunos años desde la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, las temáticas asociadas a la violencia hacia niñas y niños cobran mayor relevancia a nivel de las políticas públicas y la práctica educativa en los jardines infantiles empieza a demandar respuestas acordes al momento actual.

Mercedes, en su experiencia personal y profesional, da cuenta de una trayectoria guiada por una noción de infancia respetuosa de niños y niñas, incluso en períodos en los cuales el discurso dominante en el país era adultocéntrico y la expectativa social dictaba el control y el castigo como herramientas válidas para la formación de los/as más pequeños/as. Así lo señala al recordar la forma en que su familia de origen valoraba su forma de crianza de los hijos/as:

“[A nivel familiar] siempre me echaban tallas, me decían “claro, como tú como eres la defensora de los niños’... o sea, quiero decir que siempre hubo discusión respecto de cómo yo educaba a mis hijos; a mi familia no le gustaba mucho como yo lo hacía, para ellos yo era algo así como laissez faire, no les gustaba mi forma de educarlos” (E1:98).

De alguna manera, Mercedes se anticipa a su tiempo y desarrolla una forma de relación con la infancia distinta a la que recibe de su familia de origen. Esta forma de vinculación se entrelaza con su profesión y su vida personal. Sus palabras:

“[No les gustaba] que no fuera castigadora, que no fuera represora, que los límites fueran más flexibles, que no fueran tan estrictos como se usaba en la familia; me decían: “los niños no tienen que dominarte, porque los niños tienden a dominar a los grandes y si uno se deja que lo dominen estás perdido”, cosas así; mis pautas de crianza fueron bien distintas” (E1:100).

En el contexto de su función como Directora Regional, plantea la forma en la que problematizaron las temáticas del castigo y los malos tratos. Tal como lo refiere en su discurso:

“hasta ese momento, sabíamos que habían educadoras que eran amenazadoras, castigadoras; no sabíamos que hubiesen educadoras golpeadoras, pero sabíamos que el castigo y el maltrato estaban instalados en nuestra sociedad, en nuestra cultura y sabíamos por los escasos datos disponibles, que cerca del 70% de los niños y niñas en Chile era maltratado; eso significaba que en los jardines infantiles teníamos niños maltratados, y era un error pensar que por el hecho de asistir a un jardín infantil, no estaban siendo

maltratados; y así empezamos a indagar sobre el tema y nos dimos cuenta que había educadoras que se ponían a llorar, que se quebraban, cuando hablábamos sobre el tema” (E2:131).

Se dan cuenta que las situaciones de violencia y abuso sexual infantil son parte también de los temas y contextos con los que el Jardín Infantil se relaciona. La emergencia de una situación de gran violencia en uno de los jardines infantiles de la región fue confirmando las primeras intuiciones y preguntas que habían levantado en torno al tema:

“Todavía no se hablaba ni se sabía mucho del abuso sexual, a pesar de que tuvimos un caso bien dramático en un jardín: hubo una acusación de parte de una madre hacia un auxiliar de servicios menores; al pobre hombre todavía lo veo llorando en mi oficina, llorando a mares. Con apoyo del SENAME regional, se hizo una investigación que mostró que el funcionario del jardín acusado por la madre, tenía el mismo nombre de un tío biológico del niño, el cual se supo que efectivamente abusaba de él. (...) Se aclaró la situación, pero el tío del jardín lo pasó mal, mal (...) Ese caso levantó bastantes alertas y entonces nos dijimos: ‘quiere decir que no estamos tan equivocadas en nuestro diagnóstico: quiere decir que el maltrato y el abuso sexual está bien sumergido, pero está, existe’ (E2:133-135).

De este modo, la experiencia de Mercedes da cuenta de la incorporación más decidida de las temáticas relativas al maltrato infantil en las políticas públicas y la necesidad de avanzar en la promoción de ambientes fundados en el respeto y los buenos tratos hacia la infancia a nivel societal, pero también en el ámbito de la educación parvularia.

“Y lo que hicimos también y prendió hartito, a pesar de algunas resistencias, fue el tema del buen trato. Porque nos dimos cuenta que había mucho maltrato infantil en las familias y por qué descartarlo, también podía estar presente en los jardines infantiles (si lo entendíamos como un problema de origen cultural, dejando de lado el prejuicio que las educadoras siempre somos cariñosas, buenas personas, bien tratantes). En ese tiempo el SENAME, el director regional del SENAME, armó una mesa de trabajo y nos invitó como JUNJI a trabajar contra el maltrato infantil, y nos involucramos de lleno en el tema” (E2:129).

El proceso de abordaje de los temas relacionados con la violencia, devela, en el discurso de Mercedes, la fuerte incidencia de las trayectorias de vida con el quehacer profesional de las educadoras. La conexión de las Educadoras de Párvulos con sus propias historias de vida hace emerger, en algunos casos, situaciones de violencia vividas que no siempre se encuentran suficientemente elaboradas. Estos procesos personales pueden convertirse en barreras o resistencias para el tratamiento de las temáticas de violencia o buen trato en el contexto de su ejercicio como educadoras de la primera infancia:

“nos apoyó también la Universidad de La Serena, la Escuela de Psicología; ellos nos ayudaron a introducir el tema del buen trato, y ahí aparecieron situaciones bien tristes;

hubo testimonios de educadoras maltratadas desde chicas, educadoras que vivían violencia intrafamiliar que incluía a sus parejas, aparecieron dramas familiares bien duros, que de alguna manera impedían abordar el tema del buen trato; entendimos que esas eran barreras psicológicas bien fuertes” (E2:129).

Estas resistencias se manifestaron en los niveles de adhesión expresados en torno a algunas de las iniciativas participativas impulsadas para fomentar la reflexión en torno al buen trato hacia la infancia, tal como lo cuenta Mercedes:

“Ideamos un proyecto de buen trato, que invitaba a jardines infantiles que postularan a proyectos de buen trato. Queríamos que el abordaje del buen trato en los jardines infantiles fuera con consentimiento y acuerdo de las comunidades educativas; no quisimos imponerlo desde la Dirección Regional. Los proyectos buscaban formas que pudieran ayudar a las educadoras a enfrentar situaciones de maltrato. Al principio hubo 15 jardines que quisieron participar y terminamos con cinco; los demás se fueron quedando en el camino especialmente porque sus educadoras se resistieron” (E2:131).

Posteriormente, una década más tarde, el buen trato hacia niños y niñas sería abordado como política institucional en JUNJI, a partir de la aprobación de la Política de Buen Trato hacia Niños y Niñas, producto de un proceso de construcción participativa iniciado en el año 2006 (JUNJI, 2009).

## **H) DE REGRESO A SANTIAGO**

Después de una experiencia enriquecedora en la Región de Coquimbo, Mercedes regresa en el año 2000 a Santiago y se incorpora al Ministerio de Educación, a la Unidad de Educación Parvularia dependiente de la División de Educación General. A nivel personal refiere que fue importante:

“nuevamente pude tener una relación más estrecha con mi familia, mis padres ya estaban más envejecidos y mis hijos estaban empezando a tener sus propios proyectos de vida, en los que fue lindísimo poderlos acompañar; se emparejaron, tuvieron hijos, entonces vivir ese proceso más cerca con ellos fue un regalo de la vida” (E3:18)

En lo profesional, el nuevo espacio la conecta con la dimensión del diseño de las políticas públicas, cuestión que era algo que no conocía en detalle:

“entender cómo se elaboraban las políticas públicas, cómo se implementaban, cómo se manejaba el poder, a nivel de Estado, a nivel de gobierno, a nivel de partidos políticos, fue toda una sorpresa, todo un aprendizaje” (E3:18)

Plantea que, pese al que el proceso de reforma educacional generó mejores condiciones para la educación parvularia, la prioridad ministerial la tenía el nivel de educación básica, producto de los bajos resultados obtenidos en la prueba SIMCE.

Después de un tiempo, solicitan a Mercedes que asuma la coordinación del Programa de Mejoramiento de la Atención a la Infancia (PMI) a nivel nacional. El requerimiento se funda en que ella había participado en el programa de educación comunitaria denominado TILNA<sup>23</sup> que, coincidentemente, era el antecedente del PMI. Su relato de este momento:

“fue bastante interesante, porque yo tenía una convicción bien clara de la importancia de ese programa, de la relevancia que tenía en ese momento para la educación infantil y, ese proyecto, ese programa, estuvo coordinado por trabajadoras sociales; entonces no tenía el sello educativo que originalmente tuvo. A mí me permitió reponer y sin perder de vista lo que significaba el trabajo comunitario, un enfoque más educativo; la crítica que se le hacía en ese momento era que se veía como un programa muy asistencial, que no aportaba a la educación de los niños” (E3:20).

Mercedes analiza la educación parvularia desde su lugar en el Ministerio de Educación. Comenta que la Unidad de Educación Parvularia, se fortaleció de manera importante a partir de su articulación con el trabajo de JUNJI y de Fundación Integra, instituciones que para la época también se habían robustecido. Así lo narra:

“Antes la Unidad de Educación Parvularia se vincula muy bien al trabajo de JUNJI y de INTEGRA. Se hizo mucho énfasis en unir los esfuerzos políticos y de expansión de la educación parvularia. El Ministerio en ese momento llevaba a la cabeza el Programa MECE que incorporó a las dos instituciones. Entonces hubo un trabajo muy rico; requería ponerse de acuerdo cómo abordar la expansión de la cobertura a nivel nacional, porque hasta entonces, cada Institución la abordaba por separado, como sus diagnósticos y recursos se lo permitían, pero no había una coordinación muy fuerte entre las instituciones implicadas (...). La expansión de la cobertura, era un tanto caótica, pero felizmente creo que a partir del año 2000, ya se vislumbra un ordenamiento, más acuerdos... y en ese año en materia de política educativa, estábamos terminando la elaboración de las bases curriculares” (E3:22).

El proceso de elaboración de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia estuvo a cargo de la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC. Mercedes relata que esta Unidad marcó una fuerte presencia en el proceso de elaboración a partir de la conformación de un equipo profesional ad-hoc que fue liderado por María Victoria Peralta, que recogió ideas y opiniones de las principales instituciones del nivel, incluida la Unidad de Educación Parvularia. Las implicancias de contar con las primeras bases curriculares en palabras de la entrevistada:

---

<sup>23</sup> Talleres de Integración Local a Nivel Nacional, programa educativo de carácter comunitario realizado durante la década de los '90 en Chile en el marco del Programa MECE y en consorcio con instituciones de la sociedad civil. Buscaba ofrecer alternativas de educación parvularia en sectores pobres que no contaban con oferta educativa convencional para el nivel parvulario.

“que tuviéramos bases curriculares ordenó la política educativa que se implementó a partir del 2001, y eso también fortaleció el perfeccionamiento de las educadoras, dio mucho espacio para encuentros, conferencias, seminarios. Hubo mucho movimiento en el país para entender las bases curriculares, para pensar cómo se podían implementar (...). Se elaboraron muchos documentos, las universidades también se pusieron a tono e hicieron aportes. Las universidades regionales tuvieron un importante liderazgo en ese sentido” (E3:26).

Este movimiento gatillado por este nuevo marco curricular nacional alimentó, en opinión de Mercedes, el posicionamiento social y político del nivel de educación parvularia. Su relato es claro al respecto:

“generó mucho movimiento profesional, nuevo pensamiento, nuevas discusiones; creo que activó bastante al nivel, y de alguna manera ayudó a legitimarlo, porque estaba tan en tercer plano. Los movimientos que se generaron llamaron la atención de las autoridades, los SEREMI de Educación se interesaron por la educación parvularia, los DAEM como directores de educación municipal, también pedían información, sobre lo que estaba pasando y lo que significaba. Las autoridades empezaron a ponerse a tono con la educación parvularia, se fortalecieron los equipos regionales que eran muy carentes de profesionales, así que yo diría que ahí hubo un gran movimiento de fortalecimiento” (E3:28).

A nivel profesional, las bases curriculares significaron un trabajo importante para Mercedes porque surgía la pregunta de cómo se interpretaba este marco curricular desde el PMI que ella coordinaba:

“cómo interpretar las bases curriculares, porque no podíamos decir que el PMI, por ser un programa no convencional, no estuviera presente o no tuviera nada que decir respecto de las bases curriculares. Entonces hubo que hacer mucha reflexión y ver cómo se podía abordar en el Programa; hubo distintas posiciones; unas decían que los PMI debían tener educadoras de párvulos que implementaran las bases curriculares en los PMI, pero eso era considerado muy caro... fue todo un desafío. Al final optamos por los Equipos Regionales de Capacitación (ERC)- profesionales responsables de capacitar, acompañar y supervisar a los grupos PMI-, se empoderaran de las bases curriculares y trabajaran con las coordinadoras de los proyectos de cómo implementarlas en un contexto comunitario local” (E3:28).

En el año 2007 el PMI es trasladado desde MINEDUC a JUNJI. Ella se traslada en calidad de comisión de servicio para apoyar la instalación del programa en este nuevo escenario institucional, lo que implica su regreso a JUNJI. En el año 2009 retorna al MINEDUC, lugar en el que se decide a jubilar al año siguiente.

### **La jubilación, la educación parvularia y la familia**

Mercedes, luego de jubilar en el año 2010, ha seguido vinculada a la educación parvularia, por una parte, desde la docencia universitaria y, por otra, desde la gestión de una red de profesionales que comparten el interés por la pedagogía de Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia:

“Bueno, seguí con la docencia, como una manera de vincularme con la práctica, con los centros, con los niños y niñas, con la educación parvularia. Pensando en que la jubilación se venía, me involucré bastante en una red que se llama RED SOLARE CHILE que promueve la pedagogía de las escuelas de Reggio Emilia y que con un grupo de personas formamos el año 2009. El hecho de jubilar me permitió dedicarme mucho más intensamente al trabajo de la red, a promocionar más esta pedagogía y estoy contenta, porque ahora es bastante más conocida en Chile. Las universidades enseñan algo de ella, por lo menos la nombran dentro de las modalidades curriculares posibles de aplicar, y bueno, eso es lo que todavía me aviva el sueño profesional”. (E3:50)

Señala que hay muchas más personas interesadas en conocer e implementar la pedagogía reggiana y que se ha avanzado en la concreción de algunos espacios inspirados en ella. Así lo relata y delinea los principales desafíos que van emergiendo:

“Hay un par de jardines que conozco y que ya muestran experiencialmente la pedagogía; también se escucha interés por conocerla y por aplicarla. Tanto es así que desde JUNJI también en su modelo curricular habla de la pedagogía de Reggio Emilia, la nombra como posibilidad, como propuesta. Y también hay varios jardines JUNJI que han querido implementarla, y es ahí donde encuentro que hay muchos desafíos. Hay que sortear muchos obstáculos, porque esa pedagogía no se comprende bien, veo que se comprende de una manera más bien superficial. Entonces, pienso que hay mucho que avanzar, que profundizar y que no hay nada que descartar; que es necesario convencer más en sus fundamentos para no quedarse en la forma, porque esta pedagogía es muy atractiva desde el punto de vista estético, pero no es eso solamente, tiene mucho más de fondo, digamos especialmente de filosofía, de sociología, de cultura” (E3:52).

Destaca, como aspectos facilitadores del trabajo en este enfoque para el contexto de JUNJI, la política de Buen Trato y conceptos nuevos como el de lugaridad que la institución ha ido incorporando en los últimos años.

Mercedes sigue activa en lo profesional, aportando al mejoramiento de las condiciones de vida de niñas y niños, tal como lo ha hecho a lo largo de su vida. Hoy, desde el lugar que ocupa y sus nuevos aprendizajes, también piensa y se ocupa de las niñas y niños de su familia:

“lo que he aprendido de la pedagogía de Reggio Emilia, me ha servido mucho como abuela, para ayudarle a mis hijos en la educación de sus hijas, porque ellos felizmente, están viendo maneras distintas, que yo no manejaba cuando los eduqué. Entonces, mi nexa con mis nietas me permite retroalimentarlos a ellos como padres (...). Tengo cuatro nietas y un nieto (...). Cinco exquisiteces, que los disfruto muchísimo y con ellos trato de practicar una de las cosas más difíciles que plantea la pedagogía de Reggio Emilia, que es la de saber escuchar; aprender a escuchar a los niños no es fácil, pero es maravilloso. Ellos son mi escuela, así es que soy una agradecida de tener una familia que me ayuda a aprender a ser mejor persona” (E3:58-62).

## 6.2) DE LO PERSONAL A LO PROFESIONAL, LA HISTORIA DE VIDA DE CECILIA

### A. LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA Y EL CONTEXTO FAMILIAR

#### La infancia en medio de una familia numerosa

Cecilia<sup>24</sup> nació en Santiago en el año 1974, en la comuna de Independencia en el sector norte de la ciudad. Creció en ‘una familia numerosa’ con tres hermanas mayores y un hermano menor; ella describe a su familia: “con un papá y una mamá esforzados por tener hijos que estuvieran bien en los estudios y entregar valores” (E1:7). Su padre trabajaba como funcionario público, mientras que su madre dejó de laborar remuneradamente cuando nació ella. Cuenta que ambos terminaron la Enseñanza Media ‘después’.

Con sus hermanas tiene poca diferencia de edad, por lo que tuvieron una intensa convivencia durante la infancia. Posteriormente, la llegada de un hermano siete años menor aparece, en su relato, como una experiencia difícil:

“las cuatro mujeres y el hombre, que nació después... sí, en la búsqueda del hombre mis papás tuvieron las cuatro hijas. Me acuerdo que fue difícil para mí que naciera mi hermano; yo era la regalona, aunque no hubo tanta diferencia, pero más encima era el hombre, entonces como que nos empezamos a adaptar todas a él. Al final se transformó en el juguete de nosotras cuatro, andar para allá y para acá, tomarlo en brazos” (E1:9)

Recuerda la época de la infancia con alegría, como un tiempo de felicidad, ‘siempre jugando’, con ‘hartos juguetes’, sin la experiencia de carencia o de ‘pasarle mal’. “Teníamos un patio grande, hacíamos casas, jugábamos, hacíamos sopa de limón... todos esos juegos que uno hacía, entre las cuatro [hermanas] y unas vecinitas que teníamos de amigas” (E1:11).

La familia materna tiene su origen en San Vicente de Tagua Tagua, en la Región de O’higgins, por lo que de niña Cecilia disfrutaba de las vacaciones en el campo:

“ella [su madre] le llamaba campo, porque íbamos a sacar tomates, a sacar choclos todos los veranos. El bus nos dejaba al frente de la casa del abuelo y ahí nos encontrábamos con nuestros primos... ¡era súper! De niña uno lo pasaba tan bien (...) íbamos al río a sacar agua, a la vertiente, era puro juego, y con los primos teníamos muy buena relación. Mi abuelo tenía caballos, entonces salíamos a andar a caballo; yo era su regalona y siempre me decía que cuando él muriera me iba a dejar un caballo, pero después vendieron todo. Eso fue mi infancia” (E1:17)

La familia numerosa proveyó de muchos espacios para el juego y el disfrute de Cecilia cuando era pequeña, aunque se encarga de señalar que también se establecían normas claras:

---

<sup>24</sup> En acuerdo con la profesional participante de la investigación, en este relato se utiliza un nombre ficticio y se omitirán todas las referencias a lugares o jardines infantiles específicos.

“fue una infancia feliz y una mamá que siempre potenció eso, con sus normas también; en esos tiempos uno se acostaba cuando salía el monito del canal, esas ‘tandas’ comerciales. (...) Siempre me acuerdo que yo esperaba a mi papá que llegaba con estas galletas tritón de regalo. (...) A veces nos traía hartas hojas blancas con lápices, y dibujábamos, antes de acostarnos... feliz en general” (E1:17).

### **El kínder y la escuela**

Cecilia no asistió al jardín infantil e ingresó directamente al kínder en la escuela (nivel de transición II).

La adaptación a este espacio educativo no fue fácil, tal como lo relata la entrevistada:

“Fue para mí difícil porque era muy introvertida, tímida, siento que siempre estuve muy protegida en la casa y no me gustaba ir al colegio. En kínder (...) me acuerdo que siempre lloraba y buscaba a mis hermanas que estaban en cursos más grandes (...) pero después me adapté al sistema” (E1:19).

Entre lo que conserva como recuerdo de esta etapa destaca la imagen la educadora de párvulos a cargo de su grupo y algunos de los espacios educativos:

“¿cómo se llamaba la educadora?... Nora, era bien amorosa, de eso me acuerdo... y de cómo era el patio, de los juegos que había, pero de lo que hacíamos o algo así específico, no” (E1:19).

Cecilia asiste a una escuela ‘de mujeres’, ubicada cerca de la casa en la que vivía junto a su familia. Para 1985, ‘que fue el año del terremoto’, la familia se muda a vivir a la comuna de Maipú porque se adjudicó el subsidio habitacional. A diferencia de sus hermanas mayores, el cambio de casa tuvo muchas implicancias en su proceso educativo, tal como lo expresa en su relato:

“Ése es el problema, que me cambiaron mucho de colegio porque coincidió con el cambio de casa; mis hermanas no, [ellas] estuvieron en un colegio y terminaron hasta el séptimo y después se fueron al Liceo” (E1:21).

Las hermanas de Cecilia asistieron al Liceo N°1 Javiera Carrera<sup>25</sup>, que se transformó en una suerte de tradición familiar para los estudios secundarios de las mujeres de la familia. Al momento de la mudanza ella no contaba con edad mínima para ingresar a este establecimiento, por lo que debió buscar nuevo colegio. Su madre gestionó una matrícula de última hora en una escuela ubicada en una comuna aledaña a la de la nueva vivienda familiar. Su experiencia no fue grata, y lo relata así:

“Era un colegio con súper malas prácticas educativas, porque me acuerdo que le pegaban a los niños con la regla, al que se portaba mal. (...) Pero a mí nunca me pasó nada porque me portaba bien, según las normas que ellos tenían (...) eran súper estrictos” (E1:23-25).

Cecilia no se sentía cómoda en este espacio. La madre le pide terminar el año lectivo y la cambia a una escuela que construyeron muy cerca de la casa de la familia. En este lugar, recuerda: “tuve amigos, pero

---

<sup>25</sup> Liceo N°1 Javiera Carrera (A-1) es un prestigioso establecimiento educacional de la comuna de Santiago. Fundado en el año 1894, fue el primer Liceo fiscal de mujeres en el país. Cuenta con cursos desde 7° año de Enseñanza Básica hasta 4° año de Enseñanza Media.

no como una etapa significativa, de la que tenga recuerdos específicos de los amigos o profesores” (E1:31). Aquí cursa hasta 6° básico y al año siguiente ingresa al Liceo N°1.

### **El Liceo: la exigencia escolar y el encuentro con la diversidad**

La llegada de Cecilia a ‘un Liceo grande’, en el año 1987, como ella misma lo dice le permite encontrarse con compañeras provenientes de familias con condiciones socioeconómicas y culturales muy diversas, con familias que tenían menos recursos que la suya y otras que vivían en los sectores más acomodados de la ciudad. Lo cuenta así:

“Nos juntábamos en la casa más carente de recursos, o la mía con lo justo y necesario, y otra niña que tenía de todo. Pero nunca hablábamos de eso, era como que uno se enteraba cuando iba a la casa. (...) En esos tiempos era como vivir y relacionarnos sin importar lo que uno tenía” (E1:49-51).

A propósito de su experiencia en la Enseñanza Media, en la que pudo compartir con estudiantes de diversos contextos sociales, Cecilia reflexiona en torno al valor de la diversidad en el ámbito educativo:

“Esa diversidad yo siento que es buena; por eso critico esto de los colegios de excelencia y todo eso de separar a los estudiantes; no me gusta porque encuentro que en la diversidad uno aprende, aprende de las vivencias de los otros (...)” (E1:39).

Cecilia reconoce el aprendizaje que se puede alcanzar en el encuentro con otras jóvenes con las que comparte la experiencia de estudiar en un liceo público; pero subraya también el valor de encontrarse con la diversidad de experiencias que tienen los sujetos, tanto por las condiciones socioeconómicas de vida como por las trayectorias biográficas de cada uno. La reflexión que presenta resulta muy interesante, atendiendo a la alta segregación social que presenta el sistema educativo chileno<sup>26</sup> y la actual discusión pública en torno a la inclusión social escolar.

La etapa del Liceo también constituye un espacio significativo para su desarrollo en el ámbito socio-afectivo, con el establecimiento de valiosas relaciones de amistad y los primeros amores. En su relato lo destaca de la siguiente manera:

“sí, fue esa la etapa de adolescente, de juntarse con las amigas y los amigos del Instituto Nacional en la Plaza Santa Ana. Todas esas vivencias que tiene uno, conocer las primeras parejas, de pololos, los primeros amores” (E1:41).

Estudiar en el Liceo 1 implica una alta exigencia escolar, a la que Cecilia responde con trabajo y dedicación. Esta demanda sintonizaba con el ideario familiar que transmitía el valor del esfuerzo en las tareas que se emprenden, tal como lo refiere la educadora:

---

<sup>26</sup> Santos y Elaqua (2016) señalan que “la segregación es mayor en las escuelas que en los barrios y sugiere que la interacción entre las preferencias de las familias y las barreras de entrada establecidas por las escuelas incrementan la segregación escolar por sobre el efecto de la segregación residencial. Este hallazgo contradice el argumento de que la concentración de estudiantes de un nivel socioeconómico similar es simplemente un reflejo de la segregación residencial que existe en Santiago” (p. 145).

“Mi mamá siempre decía que, si uno iba a barrer la calle, tenía que ser la mejor. Entonces en la casa todos decían ‘voy a ser mejor’, una estudiaba, nos juntábamos con las compañeras... mis hermanas me ayudaban en lo que me era más difícil” (E1:43).

El modelo educativo del establecimiento era tradicional y enfatizaba el proceso de transmisión de contenidos. La mirada retrospectiva de Cecilia, como pedagoga, es crítica:

“uno tenía que hacer o pensar como decía el profesor, o sea, no había una apertura a lo que uno pensaba frente a algún conocimiento, o cuál era la percepción de uno o la libertad de crear en función de lo que ellos proponían. Se entregaban los conocimientos, uno tenía que responder frente a esas expectativas, hacer lo que se decía y cumplir frente a los parámetros que estaban [definidos]. Todas teníamos que cumplir por igual sin importar si me costaban o no las matemáticas, si era más habilidosa en otra área. Si cumplías, cumplías... y si no, no servías para ese colegio. Ese colegio tenía esa exigencia” (E1:53).

Se reconoce, en este modelo educativo, la noción de las/os estudiantes como sujetos pasivos, reproductores de conocimiento que deben responder de manera homogénea frente a las definiciones educativas tomadas por el profesorado. En coherencia con esta perspectiva educativa, la entrevistada puntualiza la ausencia de espacios de reflexión crítica con las alumnas que les permitiesen comprender la realidad desde distintas perspectivas:

“no había, yo siento, esa libertad de crear y tener otra postura, o de ampliar la mirada de la alumna frente a lo que se proponía; puede haber cosas y una dice no, yo tengo otra postura u otras miradas y generar esta reflexión crítica del alumnado, no, no había reflexión crítica” (E1:53).

De la mano con la exigencia escolar, en el Liceo existían altas expectativas respecto de la posibilidad de ingresar a la universidad para continuar estudios superiores: “El Liceo 1 era así, todas íbamos a la universidad” (E1:53). Además, sus hermanas mayores ya comenzaban a iniciar estudios de nivel superior:

“La mayor entró a la Universidad de Playa Ancha, estudió Pedagogía en Matemática. Se fue a Valparaíso; fue difícil que se fuera, pero venía los fines de semana o cuando podía. La siguiente estudió en la Universidad de Chile, Enfermería. Después viene la del medio, que estudió Trabajo Social en la Universidad Católica” (E1:45).

Como primera generación de la familia en alcanzar estudios universitarios, las hermanas de Cecilia van señalando un camino y, quizás sin buscarlo, elevando las expectativas académicas y de vida en este núcleo familiar. La profesional relata esta experiencia de manera muy clara:

“nunca me dijeron ‘tienes que quedar [en la universidad], tus hermanas quedaron’, no, pero yo misma me exigía, (...) decía ‘me toca a mí ahora, me toca dar la prueba; mis tres hermanas estudiando en universidades, no en institutos’. Universidades buenas, les había ido bien” (E1:59).

Los estudios secundarios de Cecilia tienen gran relevancia para su biografía, como experiencia formativa y de encuentro con una realidad social más amplia y diversa. La posibilidad de seguir estudios universitarios aparece, en este momento, como algo natural para su entorno familiar.

## **B. EL ENCUENTRO CON LA EDUCACIÓN PARVULARIA**

### **La decisión vocacional**

Las expectativas sociales y familiares respecto de la posibilidad de que Cecilia ingresara a la universidad eran importantes. Ella misma quería hacerlo. No obstante, en la última etapa de la Enseñanza Media no contaba con un interés definido respecto a qué estudiar:

“Mi mamá siempre me decía ‘no importa lo que diga la gente, usted tiene que hacer lo que quiera hacer’, y no sabía qué quería, me gustaba enfermería, me pasaba de enfermería a otra carrera... a profesora de [educación general] básica” (E1:59).

Para reforzar sus opciones de ingreso a la educación superior realizó un programa “preuniversitario”, en el que tuvo la oportunidad de participar en actividades de orientación vocacional. En una de ellas descubrió la educación parvularia, tal como lo plantea en su relato:

“estuve en un preuniversitario y un día fui a una charla. [Había dos profesionales], una enfermera y una educadora de párvulos. (...) La enfermera dijo ‘no es tan entretenido’, pero la educadora habló tan lindo, tan entretenido. Yo me imaginaba cómo era la carrera, se notaba que tenía vocación, que le gustaba tanto. Y dije ‘me gustó la educadora de párvulos, aunque no voy a ganar mucho dinero’” (E1:59).

Antes de esta experiencia, Cecilia no había tenido acercamientos con la Educación Parvularia, salvo haber asistido al kínder. Luego de la charla, comenzó a buscar información sobre la carrera para conocer más. Una vez que rinde la Prueba de Aptitud Académica postula a Educación Parvularia. Fue seleccionada en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

Al mirar retrospectivamente esta etapa de definiciones en su proyecto de vida, Cecilia reflexiona en torno a cuánto se puede conocer una disciplina profesional antes de estudiarla. Plantea que sólo se cuenta con algunas pistas, pero que no se puede tener certezas respecto de la decisión hasta que se ejerce como profesional:

“Yo creo que cuando uno ejerce se da cuenta de si realmente es para eso, porque en la universidad por mucho que uno vaya a práctica, o te cuenten acerca de la profesión, siento que uno ahí [en el ejercicio profesional] va notando realmente si te gustan algunas cosas o no. Cuando estás ejerciendo, te encuentras con la realidad, tú eres responsable de todo lo que pase ahí. Ahí es cuando una dice ‘sí’” (E1:69).

Las experiencias de juego infantil emergen en el relato de Cecilia como un elemento relacionado con la decisión de estudiar educación parvularia:

“[E: ¿A ti te gustaba trabajar con niños/as?] Es que jugaba, tenía hartoo feeling, sabía qué hacer, siempre organizaba, jugábamos a la profesora con mi hermana y con las vecinitas y yo hacía todas las cosas, organizar los juegos. (...) como niña jugaba a eso” (E1:67-69).

Este hecho resulta interesante, dado que muestra una vinculación menos consciente entre su experiencia infantil, nutritiva y feliz, y su posterior proceso de construcción de los intereses vocacionales.

## La formación profesional: el desafío de la expresión

Cecilia ingresó a la Universidad en el año 1994. Su llegada implicó una tensión importante para ella, dado que las áreas de expresión consideradas en la formación de las educadoras de párvulos se enfrentaban con una de sus características personales: la introversión. En su relato, lo grafica de la siguiente manera:

“Lo que más se me dificultó en mi formación profesional fueron las áreas de la expresión, porque yo era -o soy- introvertida. Entonces expresarse corporalmente, ser más histriónica y mostrarse era lo que a mí se me dificultaba porque no me agradaba, no tenía la confianza en un principio para mostrarme así. Te ponían música y tenías que expresar o crear; yo no tenía dificultad en crear, pero me daba vergüenza hacerlo delante de todos” (E2:3).

Cecilia enfrenta las dificultades que se le presentan a raíz de las habilidades que afirma no tenía, de la misma manera que en otros momentos de su vida: con esfuerzo y dedicación. Se lo plantea como un desafío personal, como algo que tenía que lograr y que debía desarrollar en la universidad para poder hacerlo después en el aula. Así fue aprobando las asignaturas que se le hacían más difíciles. Se propuso terminar la carrera en el tiempo previsto, sin ‘perder tiempo o años’, por lo que cuando tenía alguna dificultad se ‘esforzaba el doble’ o identificaba estrategias adicionales para poder sobrellevarla.

Señala que cuando la iban a supervisar, las profesoras se sorprendían de su trabajo en la sala, porque se veía muy distinta a su forma más tímida e introvertida de relacionarse en otros espacios. Cecilia siente que en el trabajo pedagógico con las niñas y niños puede comportarse de una manera diferente:

“En la sala yo soy diferente a como me conocen habitualmente. En la universidad me decían ‘cuando la fui a supervisar nunca pensé que usted iba a ser así’. Porque yo soy así [tímida, introvertida], pero con los niños es como que saco todo lo de niña que tengo, lo pongo en el aula. A mí me gusta que ellos sean felices; entonces, el mejor pago para mí es que ellos sean felices, es verle sus caritas” (E1:71).

A medida que avanza en su formación profesional, Cecilia reconoce que su interés por la educación parvularia va creciendo. La formación facilita el acercamiento a este mundo que, hasta antes del ingreso a la universidad, había sido tan distante para su cotidianeidad. Así lo relata:

“Fue siempre una sorpresa día a día, me iba interesando más aun lo que íbamos conociendo (...) Nunca pensé trabajar con niños; qué harán, qué hacen, cómo llegan a tal aprendizaje, me lo imaginaba, pero súper distante (...)” (E2:5).

La experiencia de aproximarse al aula también implicó un descubrimiento, de cómo acercarse a los niños/as, de escucharles y que la escucharan; se reconoce, en su discurso la relevancia de la dimensión de las interacciones educativas en la práctica pedagógica, ya que ‘entrar a la sala no es fácil’. Cecilia se detiene en esto y reflexiona en torno al proceso de encuentro con niñas y niños:

“Una entra a la sala, estoy hablando de los primeros años de práctica, e igual los niños cohíben, y me voy preguntando ‘cómo me acerco, cómo voy llegando a ellos’, y es un proceso natural que se da, de afecto. Lo principal es el afecto, y ese mismo vínculo va

haciendo que establezcamos una relación, niño y adulto, pero en un contexto de afecto. Naturalmente una se agacha y se ubica a la altura de ellos, lo que permite se vaya generando un vínculo” (E2:5).

Cecilia muestra, a través de su relato, una forma de ver las relaciones entre la educadora de párvulos y las niñas/os. En ella, releva la intencionalidad de establecer un vínculo respetuoso y afectivo, como base o para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje. Esta noción refleja el proceso de construcción que la profesional va realizando en torno a qué es y cómo se construye el trabajo pedagógico en la primera infancia.

A diferencia de lo que vivió en su formación secundaria, Cecilia reconoce y valora que en su paso por la UMCE se puso énfasis en el carácter reflexivo de la educación y de su propia formación como educadora de párvulos. Señala que siempre se alentó el desarrollo de una mirada propia, más profunda y crítica de la realidad social. Así lo expresa en su discurso:

“Lo que más recuerdo es que en la formación profesional de la universidad hubo muchos espacios de reflexión acerca de referentes teóricos y también daban la oportunidad de tomar una postura determinada frente a lo que manifestaban ellos, y dar ideas y propuestas frente a eso o qué cambios también se podían hacer” (E2:3).

La formación de las educadoras de párvulos en Chile considera, en general, la inserción temprana de las estudiantes en escenarios educativos reales. Realizan experiencias desde el primer año de estudios, con acciones que se van complejizando tanto en términos de las acciones como de los tiempos comprometidos, en la medida que las estudiantes avanzan en el proceso formativo. Con ello, se favorece la aproximación a distintas realidades socio-educativas y se ofrecen oportunidades para la construcción de un conocimiento práctico.

Cecilia señala que en la universidad se buscaba que las estudiantes pudiesen ‘ver todas las realidades’. Por ello, intencionaban su paso por centros educativos de distintas instituciones como la Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación Integra, Hogar de Cristo, algunos asociados a servicios públicos sectoriales e incluso escuelas (con sus niveles de Transición I y Transición II). Esto le permitió conocer ‘todas las áreas’ y formarse una opinión de los espacios de trabajo que ofrecían mejores oportunidades para aprender y desarrollarse profesionalmente. Plantea que hubo algunos centros que no le gustaron, especialmente por tener un abordaje más asistencialista.

Comenta que el proceso de prácticas fue muy significativo para su formación profesional, ya que le permitió aprender mucho sobre el quehacer docente. Destaca, en particular, el contacto con técnicas en educación parvularia en esta etapa: “son técnicas que saben mucho, entregan mucho y con vocación. (...) Aprendí mucho de cómo se relacionaban con los niños” (E1:61)

Cecilia realiza su práctica profesional en un centro de JUNJI (para el nivel de Sala Cuna) y en un Jardín Infantil de la comuna del sector oriente de Santiago (para el Nivel Medio). Se titula como Educadora de Párvulos en el año 1998.

### **C. LOS PRIMEROS AÑOS DE LA PROFESIÓN**

#### **La búsqueda de empleo y las primeras experiencias laborales**

Una vez titulada como Educadora de Párvulos, Cecilia comienza a buscar trabajo. El contexto no era fácil para el logro de su propósito, dado que existía escasa oferta de empleos y el número de profesionales interesadas era alto. Recuerda que la remuneración era muy baja y que en todos los lugares le pedían contar con experiencia. Lo relata así:

“Me titulé, empecé a buscar trabajo y me costó. Acepté un trabajo para tener la experiencia, pero en ese tiempo me pagaban \$150.000, y dije ‘ahora voy a tener la experiencia’. Pero ocurrió que de tener un nivel pasé a tener tres niveles, cuatro niveles, de los que indirectamente era responsable. Después también tenía que hacer el aseo. Hubo muchas prácticas que no eran adecuadas” (E1:85).

La primera experiencia laboral no fue alentadora ya que, además de la evidente sobrecarga laboral y la baja remuneración, Cecilia presencia prácticas inadecuadas con los párvulos por parte del personal. La descripción de situaciones de malos tratos y sus definiciones aparecen reflejadas en el siguiente trazo de su relato:

“Sacaban a los niños que no comían; yo buscaba estrategias para que aceptaran la alimentación y la dueña [del jardín infantil] que no era educadora de párvulos aceptaba que los llevaran castigados a la cocina [donde] la señora que hacía la comida les daba de mala manera, asustando a los niños. Entonces les dije que eso no correspondía, que no podían sacar al niño de la sala; ella dijo ‘no se hace como usted dice’, cuestionando la perspectiva pedagógica. Presenté mi renuncia, y expresé que no estaba acostumbrada a trabajar en donde se vulneraran los derechos de los niños y con personas que no tenían la misma visión de educación, y me fui. Me acuerdo que me fui llorando, lloraba y lloraba, porque lo pasé mal” (E1:85).

La difícil experiencia en este primer trabajo tuvo implicancias significativas en la trayectoria profesional de Cecilia. Buscó apoyo en su familia que se mostró atenta y dispuesta a acompañarla en esta etapa:

“Me acuerdo que llamé a mi casa, en ese tiempo no había celular, y llamé por un teléfono público. Le conté a mi mamá quien me dijo (...) ‘usted no necesita trabajar tan urgentemente’. De hecho, siempre me dijeron [en casa] ‘si no encuentra trabajo, estamos todos nosotros...’ y mis hermanas me dijeron lo mismo”. (E1:87)

Ante la dificultad para encontrar trabajo, Cecilia decide seguir estudiando, un programa de post-título, con el apoyo de sus hermanas. Lo cuenta así:

“Empecé a estudiar en paralelo a que no encontraba trabajo, mis hermanas me dijeron ‘estudia otra cosa, no pierdas tiempo en aceptar cualquier trabajo que no esté de acuerdo con tus expectativas, tú no tienes hijos (...) nosotras te vamos a pagar’. Yo escogí psicopedagogía para potenciar mi saber” (E1:87).

Comienza a estudiar de noche y, al poco tiempo, encuentra un trabajo de reemplazo en JUNJI. Este período de su trayectoria laboral se transformará en el inicio de una larga carrera funcionaria en esta institución:

“Estudiaba en la noche y trabajaba haciendo reemplazos. (...) No era regular, pero tenía la fortuna de que siempre me volvían a llamar del mismo jardín, los reemplazos eran largos; estuve en varias comunas de Santiago” (E1:87-89).

Pese a que la inserción laboral era temporal, Cecilia reconoce que vivió procesos relevantes desde el punto de vista profesional. En uno de los jardines infantiles en los que trabajó como reemplazo (aunque por un tiempo largo) coincidió con una Directora que había asumido recientemente sus funciones, lo que le permitió aportar al abordaje de algunos de los desafíos que esta comunidad educativa tenía pendientes:

“Es que cuando llegué había muchas irregularidades (...) cosas que visualizamos juntas, por ejemplo, desorden, mal uso de los elementos, la organización de los espacios pensando en los niños. Llegó otra educadora que se vino con ella, y las tres empezamos a unirnos y a pensar qué cambios podíamos hacer” (E1:95).

Luego de un tiempo en esta condición postuló a un concurso que se generó en la misma en la institución para cubrir cargos disponibles como educadora de párvulos. Relata el proceso de esta manera:

“Se generó un concurso, en el que había cuatro cupos. Pasé todas las pruebas, me fue bien en puntaje y estaba en los primeros lugares. Yo quería quedarme en otro jardín, pero eligieron ellos y me dejaron en el que ya estaba [cubriendo un reemplazo]” (E1:91).

Las directoras de ambos centros educativos querían contar con el aporte de Cecilia, ante lo cual ella dejó que la definición se tomara institucionalmente. La decisión fue que se quedará en el Jardín Infantil “Amuillán”<sup>27</sup> en el que desarrollará una extensa trayectoria profesional.

## **D. LAS RESPONSABILIDADES COMO EDUCADORA DE PÁRVULOS**

### **El Jardín Infantil Amuillán: su rol como educadora de aula**

La incorporación de Cecilia al Jardín Infantil Amuillán, en el año 2001, en calidad de funcionaria estable del equipo educativo, da inicio a un interesante proceso de desarrollo profesional que se extiende hasta la actualidad.

En la función como educadora de párvulos de aula debe conducir el proceso de un equipo de trabajo conformado también por técnicas en educación parvularia. Señala que desde su rol tiene que ser una suerte

---

<sup>27</sup> Nombre ficticio utilizado a petición de la entrevistada.

de modelo que coloca en evidencia permanentemente los sentidos pedagógicos de los espacios y las experiencias de aprendizaje que ofrecen a niñas y niños:

“El rol que cumplimos como educadoras de párvulos de ser un modelo, o sea, [ayudar a] comprender que todo tiene un fundamento, un sentido: ‘Chiquillas, pasa esto, por qué, y por qué, y por qué, tenemos que tener los ambientes educativos así porque el niño es...’” (E2:23).

Valora la función que cumple como profesional de la educación, dado que en el trabajo con la primera infancia se sientan las bases para muchos de los procesos de aprendizaje y desarrollo que se construirán en el futuro, lo que constituye un desafío altamente significativo para el quehacer educativo cotidiano, tal como lo expone en su narración:

“Es importante el rol que cumplimos nosotras aquí, es la base para lo que el niño va a vivir más adelante. (...) Tú no vienes acá a interactuar sola con el niño, sino que también le estás dando oportunidades para que él o ella aprendan a interactuar con otros, en un contexto lúdico, libre (...). Que el niño esté aquí [es importante], que aprenda valores, todo lo que tú y su familia esperan de su proceso de aprendizaje, acorde a su edad e intereses. (...) Es súper importante lo que uno le otorgue aquí, un clima de afecto y de aprendizaje, en un ambiente enriquecido para que él tenga las posibilidades de aprender” (E2:25).

Cecilia refuerza la centralidad del vínculo afectivo en la relación que establecen las educadoras de párvulos con las niñas y niños. Así lo explicita en su discurso:

“Para ser educadora, lo principal es llegar con afecto para vincularse con los párvulos (...) Ahí se empieza a generar la relación y una empieza a conocerlos, a cada uno de ellos, en sus necesidades; una empieza a distinguir hasta la diferencia del llanto, o que esto le gusta, esto no, a pesar de tener un grupo numeroso, una conoce las características de cada uno de ellos en este acercamiento y vínculo que va teniendo día a día” (E2:5).

Rescata la importancia de que niñas y niños encuentren un ambiente afectivo y protector en el jardín infantil, dado que pasan un tiempo muy significativo de su jornada diaria en este espacio. Ella se propone ofrecerles una ‘burbujita’ en la que encuentren “todo lindo, todo de acuerdo a sus intereses” (E2:60). Las ideas de la felicidad, de protección y de goce con las experiencias de aprendizaje aparecen en el discurso pedagógico de Cecilia, tal como se refleja en la siguiente cita:

“Que se vayan todos tan contentos, que lleguen contentos, (...) para mí es fundamental. Siento que hay que tenerlos como en una burbujita en esa población con tantas cosas en contra que les puede afectar en su niñez; siento que uno tiene que darles esa burbuja de felicidad, de protección, que lo pasen bien, que lo pasen bien aprendiendo” (E1:71).

Destaca lo fundamental que resultan las experiencias de cuidado y protección durante la primera infancia para construir un soporte afectivo para el desarrollo futuro de niñas y niños. “Es importante hacer que estos niños tengan un buen soporte de afecto, para que después como adultos también lo tengan y se vinculen afectivamente con otros” (E2:11).

Plantea que para ofrecer un ambiente de aprendizaje organizado, el adulto debe ‘conocer a los niños que tiene en su grupo’, ya que es la única forma de desplegar espacios y experiencias educativas intencionadas y que ‘respondan a sus intereses’. La observación sistemática de las actividades e intereses de los párvulos resulta fundamental para que el jardín infantil ofrezca espacios y experiencias educativas significativas para el grupo de niños y niñas con el que se trabaja:

“Que el adulto intencione también estas oportunidades de aprendizaje, que no sean impositivas, pero que estén atentos, un adulto observador, pero en eso estamos en el camino” (E2:25).

Coloca especial atención a la necesidad de realizar procesos de planificación pedagógica que reconozcan los contextos sociales y culturales en los que los centros educativos se insertan así como en la importancia de entregar opciones para la exploración, el descubrimiento o el trabajo con materiales o recursos del aula; en otras palabras, oportunidades para que niñas y niños puedan elegir qué explorar, conocer o aprender durante su permanencia en el jardín infantil.

“Por eso que son importantes los contextos, que la planificación tenga sentido, que la planificación educativa sea pertinente a sus características, y que otorguemos posibilidades al niño de elegir, que el jardín sea como una burbuja dentro de esta comuna donde estamos, que sea un jardín, un ambiente educativo limpio, seguro, que el aula que es el ambiente más chiquitito (...) también cumpla esas características, que sea seguro, que tenga posibilidades de elegir, donde él pueda interactuar libremente, que todo esté al alcance de ellos” (E2:25).

### **Educadoras de párvulos y técnicas en educación parvularia: más allá del color del delantal**

Cecilia, en el marco del relato de su cotidianeidad como educadora de párvulos, se detiene en la figura de la técnica en educación de párvulos. Cabe consignar que el sistema chileno de educación infantil se articula en torno a los roles de las educadoras de párvulos y las técnicas en educación parvularia<sup>28</sup>, que se complementan en las aulas para brindar la atención educativa a niñas y niños.

Plantea que las educadoras de párvulos deben cumplir una función de modelaje y orientación con las técnicas, con el propósito de instalar los sentidos del quehacer pedagógico, de modo que se comprenda con claridad la intencionalidad de cada una de las acciones que se realizan en el aula, disminuyendo el hacer mecánico y la rutinización de las prácticas. Aunque con roles distintos, Cecilia apuesta por una relación más horizontal en el aula:

“Yo siento que es rol de nosotras, las educadoras, también ir profesionalizándolas, y que al final la distinción entre un uniforme y otro sea más la toma de decisiones, la responsabilidad que tiene frente al cargo. Pero frente al grupo de niños, educadora y

---

<sup>28</sup> Hay dos figuras que pueden ser contratadas para esta función. Por una parte, se cuenta a las Técnicas de Nivel Medio en Atención de Párvulos, que son jóvenes que realizan esta especialización en los Liceos Técnico-Profesionales y obtienen esta certificación una vez que concluyen la Enseñanza Media. Por otra parte, están las Técnicas de Nivel Superior que estudian en Institutos Profesionales durante aproximadamente 5 semestres.

técnica tienen igual importancia. En lo técnico ellas son tan capaces como nosotras; y que nosotras somos las responsables de cómo sean ellas, nosotras somos modelo” (E1:103).

Indica que también es importante favorecer que las técnicas le otorguen sentido claro a su quehacer, que puedan poner sus significados personales, ‘afectos, ganas y energía’ en lo que hacen.

Pese a que incorpora varias veces la idea de ser modelo para las técnicas, Cecilia describe una situación de aprendizaje recíproco y de complementariedad. Reconoce en las técnicas un valioso saber práctico, que han ido compartiendo con ella en distintos momentos de su trayectoria laboral. A continuación, un extracto de su relato cuando en la etapa de formación con el ciclo de prácticas que debía realizar:

“Y tuve buena suerte con los jardines JUNJI en los que estuve y aprendí de las técnicas en párvulos, que me enseñaron mucho, más que las educadoras; en ese tiempo la educadora desaparecía cuando una estaba en la sala, entonces las técnicas en párvulos me decían ‘mire tía, es bueno hacer esto...’ y me enseñaban cosas que ellas conocían, eran técnicas antiguas, que son técnicas de lujo” (E2:81).

Describe la forma en que se aproximaba a las técnicas para apoyarlas en su trabajo educativo, de manera delicada y respetuosa:

“Yo primero observaba cómo trabajaban, siempre que yo llegaba a un jardín, unos días observando cómo trabajan, y de ahí intervengo, para no invadir tampoco lo que están haciendo. Entonces, yo digo, “no se preocupen, sigan”. Mientras tanto, yo observando, cómo planifican...” (E1:99).

Cecilia se desempeña durante 12 años como educadora de párvulos de aula en el Jardín Infantil Amuillán, hasta que en 2014 asume como su Directora.

## **E. ASUMIR EL LIDERAZGO**

### **La etapa como directora del Jardín Infantil**

Durante varios años Cecilia fue la persona que subrogaba a la Directora del Jardín Infantil Amuillán, por lo que, al momento de su jubilación, su nombre apareció como la candidata natural para reemplazarla. Anteriormente había rechazado ofrecimientos para asumir como directora en otros jardines infantiles, con la idea de sostener los procesos que habían impulsado en su comunidad educativa. Cuando asume la dirección del centro, el equipo educativo estaba integrado por más de 30 personas, entre educadoras de párvulos, técnicas en educación parvularia, auxiliares de servicios y personal administrativo.

El cambio, si bien se podría haber anticipado, no fue un proceso sencillo, dada la gran responsabilidad que implica conducir un establecimiento educativo:

“Cuando asumí este cargo de directora fue como... ‘el apretón de guata’; tantos niños bajo mi responsabilidad, pero de a poquito dije ‘no es tanto’, y empecé a tomarle el gusto,

porque no me gustaba cuando asumí la dirección, pero comencé a darme cuenta que podía generar más cambios” (E1:71).

Ahora tiene la posibilidad de influir en las comprensiones y prácticas de un equipo más numeroso, a fin de incidir en la transformación de las prácticas educativas en función de la mejora y el aprendizaje continuo. Cecilia plantea con claridad que una Directora debe ejercer un liderazgo educativo y transformacional con su equipo de trabajo:

“Me encontré con otros jardines en los que la directora no era tan líder. Pero yo siento que una tiene que ser líder, no sólo la directora, sino que también como educadora de párvulos. Una tiene que ser líder, transformando, haciendo cosas, generando cambios en el aula” (E1:95).

Este interés por incidir en el nivel de las prácticas aparece como una continuidad del desafío que se planteaba como educadora de párvulos de aula, ser un modelo pedagógico para su equipo de trabajo:

“[El desafío es] más grande de lo que era el aula antes, porque eran sólo una o dos técnicas en párvulos. Yo generaba cambios, les daba a conocer lo importante, cómo funcionaba, y yo era como un modelo para ellas, entonces al ver que funcionaba iban después replicando (...). Pero ahora tengo que ser modelo de más gente que no necesariamente está en interacción conmigo en el aula a diario. Yo voy, miro, estoy, pero no es lo mismo estar permanentemente con ellas en el día a día. Entonces tengo que potenciar y ser un modelo para mis líderes educadoras de párvulos, que tienen que ser un referente desde la distancia de lo que veo como directora” (E2:11).

Relata que tiene importantes desafíos para la gestión del centro, aunque a veces piensa que quizás debería moderarlas. Declara de esta manera su objetivo de trabajo para el centro:

“[El propósito] en este jardín infantil para mí ha sido crear una comunidad educativa respetuosa y que desde las cosas que nos van pasando aprendamos, que desde las dificultades que se nos presenten vamos aprendiendo” (E2:9).

Plantea que la conducción de una organización educativa es una tarea demandante y que hay situaciones que le corresponde vivir en esta función que le afectan en lo emocional. Tal como en su práctica pedagógica, Cecilia reconoce que lo afectivo es una dimensión de su trabajo y que es un sello de su gestión como directora:

“Yo siento que para este cargo hay que ser muy fuerte, y de repente tú te cansas de ser tan fuerte. Entonces dices ‘un jardín tan grande y querer cambiar tanto, tanto’. Yo siento que hay cosas que me afectan más emocionalmente; todos me dicen ‘es trabajo, es trabajo’, pero yo creo que no, que una le da su sello, igual involucra afecto” (E2:9).

Cecilia expone lo desafiante que es atender, desde su función directiva y desde el estilo de liderazgo que propone, a las particularidades de cada una de las funcionarias de su equipo. Con base en su visión acerca de cómo lo biográfico incide en la forma en que las personas asumen el trabajo y las relaciones con otros se ha planteado el desafío de personalizar su vinculación con cada una de ellas. En sus palabras:

“Con los adultos es el desafío y el que me ha ido cansando más, que tengo que ser diferente con cada una de ellas porque todas tienen vidas diferentes, maneras distintas. Entonces no soy una líder para todas igual, y eso también me ha generado un desafío, de cómo llegar a la señorita X, cómo llego a la Y. Hay algunas a las que tengo que decirles tres o cuatro palabras, retroalimentamos la práctica educativa y generan cambios; pero con otras tengo que dar más vueltas, hasta que llego a sensibilizarla, a su corazón, ésa es la idea que ella le dé sentido a lo que hace y porqué lo hace, y son treinta y tantas personas con las que me vinculo que forman parte del equipo” (E2:17).

Al mirar su trayectoria profesional en el Jardín Infantil Amuillán, la entrevistada visualiza un proceso de crecimiento muy importante en términos de aulas, niños/as atendidos e integrantes del equipo. Asimismo, reconoce un aprendizaje permanente como equipo, en el que se han ido sucediendo procesos reflexivos en torno a la propia práctica.

“Desde lo fundamental hemos aprendido como equipo, un equipo que era súper chico, de dos educadoras, a un equipo muy grande; con más gente ha implicado mayores desafíos. (...) Siempre ha sido un proceso, nos hemos ido ajustando, todo está en permanente ajuste, por eso te digo que es imposible que digan ‘ah, estamos en el ideal, llegamos a la perfección’, aunque tengamos un puntaje de no sé cuánto en un instrumento elaborado administrativamente, todo está en proceso, por lo menos para mí uno está en un proceso y al final no vamos a terminar nunca” (E2:60).

Estrechamente vinculada a esta noción de proceso, Cecilia se detiene en la necesidad de considerar las particularidades de cada integrante del equipo, que tiene su propio camino recorrido y sus desafíos por abordar. Ofrece para ello la metáfora del viaje en Metro:

“Todas somos diferentes, estamos en diferentes estados en esta línea del metro, unas están en la estación Las Rejas, otras están en Baquedano (...) Todas estamos en diferentes procesos de aprendizaje o estaciones del Metro, como les ejemplifico a ellas, pero todas en algún minuto estamos adentro de ese Metro, (...) vamos a ir avanzando, todas somos importantes, sino el metro no funcionaría. (...) Pero lo importante es reconocer dónde está uno y cuánto quiere avanzar” (E2:60).

### **Relación con las familias de los párvulos**

Para Cecilia, la relación con las familias de los párvulos resulta significativa para los procesos de desarrollo y aprendizaje que viven niñas y niños en el jardín infantil, lo que se encuentra en clara sintonía con la tradición de la educación parvularia chilena y lo declarado en las bases curriculares de este nivel educativo. Relata que en su jardín infantil han realizado un largo proceso de comunicación con las familias con el fin que conozcan el tipo de experiencias que se proponen y los aprendizajes específicos que van alcanzando niñas y niños. De esta manera, se presenta el trabajo que realizan y se favorece el involucramiento activo de las familias en el proceso educativo de cada párvulo. En sus palabras:

“[Las familias], en las evaluaciones que hacen, escriben que consideran que [los niños/as] han aprendido y cómo ellos van a contribuir como familia en este proceso. Ellos también

se ven con un rol importante; ya no son las respuestas de antes en las que la única responsabilidad la teníamos nosotras... que el jardín es responsable (...). Ahora las respuestas son: 'yo voy a contribuir en todo lo que sea necesario', 'me integraré en la experiencia para conocer'. Entonces también la familia ha ido relevando la importancia de que sus niños vengan al jardín infantil, y eso se nota en que tenemos buena asistencia de niños al jardín infantil y en que las mamás también participan. Pero eso ha sido un trabajo de ir dándole a conocer a ellos qué hacemos (...) qué es lo que están aprendiendo desde que ingresan al aula" (E2:56).

Para ilustrar este ejercicio de comunicar el valor y sentido del trabajo educativo con los párvulos, Cecilia describe una experiencia a partir de la cual dan a conocer a las familias lo importante que es que los niños/as lleguen temprano a jardín infantil:

"El sentido, la importancia, por qué también es relevante que [el párvulo] llegue temprano, porque si no se pierde y llega descontextualizado a la experiencia. Hemos hecho algunos videos contándoles por qué, qué pasa con ese niño que llega así, comparándolo con las mamás que llegan tarde a reuniones de apoderados (...), qué siente ella, porque no sabe qué opinar, se perdió momentos de la reunión o de la experiencia. Entonces eso mismo le pasa a su hijo, y ahí ellas van tomando sentido, pero siempre vinculándolo, comparándolo con la experiencia de adulto, para que le den más significado a lo que uno les cuenta" (E2:58).

### **Articulación del Jardín Infantil con la escuela**

Cecilia analiza el proceso que viven niñas y niños que transitan desde el jardín infantil hacia la escuela. Señala que existen formas de comprender lo educativo y de operacionalizar las prácticas pedagógicas que no aparecen suficientemente articuladas; devela las diferencias existentes entre los paradigmas educativos que predominan en cada uno de los niveles. La profesional lo explica de la siguiente manera:

"Me preocupa que no haya articulación con el colegio (...) después los niños se van a enfrentar a un mundo totalmente diferente al que nosotras le proponemos (...). Los colegios tienen las mismas orientaciones que nosotras: tienen que desarrollar el pensamiento crítico, elegir, respetar las individualidades, pero eso no ocurre allí. Entonces el niño pasa de un mundo en el que si quiere pinta en el piso, en la hoja que elija, a estar sentando en una silla; y si se para mucho lo derivan a un especialista (...). Inclusive ahora hasta les colocan nota a algunos en kínder; entonces siento que los estresan" (E1:150).

Añade que las escuelas hacen muchos esfuerzos por tener buenos resultados en las pruebas estandarizadas, sin atender de manera suficiente a las necesidades e intereses de niñas y niños. De paso, desestima que los resultados entregados por este tipo de instrumentos permitan identificar si un colegio es bueno o no:

"Porque no hay articulación, no hay articulación de los procesos. Al final yo siento que, aunque haya tantas orientaciones nuevas y bases para mejorar la educación, los profesores siguen haciendo lo que ellos quieren (...) Por ejemplo, preparar a los niños para el SIMCE, que es 'el indicador de tener buenos resultados'. Siendo que el SIMCE no determina un buen colegio. Llegan al colegio (...) a Kínder a trabajar en un libro, a pintar

lo que dice la historia, aunque los libros han avanzado porque igual dan espacio para la creación (...). Entonces siento que falta articulación y un verdadero sentido de lo que es educar” (E1:154).

### **El jardín infantil y su relación con el espacio comunitario: de los riesgos a las oportunidades**

La experiencia de Cecilia trabajando como educadora de párvulos y luego Directora del Jardín Infantil Amaillán le ha permitido, a lo largo de más de 16 años, construir una relación muy significativa con la comunidad. El conocimiento de los códigos culturales, sociales y políticos del entorno ha resultado fundamental para ser validadas como equipo educativo y para establecer relaciones colaborativas con las vecinas y vecinos.

La educadora expresa un profundo respeto por la comunidad en la que se inserta el jardín infantil, sentimiento que –indica- es compartido por las integrantes del equipo. Así lo expone:

“El valor que tiene respetar donde una está (...) que no se puede mirar en menos a nuestros apoderados, ya que ellos son igual que nosotras y merecen respeto, la población también” (E1:214).

Existe un actuar y un discurso consistente con esta definición de una relación entre el jardín y la comunidad circundante fundada en el respeto, a partir de un trabajo de ‘puertas abiertas’ que reconoce la importancia de los actores locales en el desarrollo de un proyecto educativo:

“Nosotras no trabajamos puertas adentro, sino que afuera... una saluda y les dice que el jardín es de ellos, que una viene de visita, y que se mantenga depende de ellos. Por esto yo trabajo con la junta de vecinos y con todas las organizaciones que existen” (E2:210).

El trabajo con la comunidad posibilita la construcción de un vínculo de confianza, colaboración y reciprocidad con las vecinas/os y las organizaciones sociales del territorio ya que, como relata Cecilia: “yo siento que si una los integra al jardín, también tiene que participar en las cosas que ellos hacen; entonces, cuidamos el entorno, vamos a sus actividades” (E1:206). Ejemplifica esta situación a continuación:

“Con la organizaciones mapuche, vamos sábados o domingos al Nguillatún, pero no es porque nos obliguen, es porque estamos ahí y nos gusta, tomando mate, conversando hasta las dos de la mañana en el parque ceremonial. Estamos hasta tarde y eso ellos lo valoran” (E1:222).

La preocupación por la comunidad también se relaciona con el interés por incidir en la mejora de los espacios públicos en los que viven cotidianamente las niñas y niños que asisten al jardín infantil:

“Yo trabajo por la comunidad, porque es donde se desarrollan también los niños; que una plaza sea segura también depende de nosotras, ejemplo tenemos basurales y nosotros hemos ido ocupando los espacios públicos, que esos basurales se eliminan y también motivando a las otras redes, a los colegios que es importante, ejemplo, los mismo vecinos hicimos un mural grande, lo pintaron... (E1:222)

A Cecilia le gusta el lugar en el que trabaja y valora las características particulares de la comunidad. La presencia de una importante población de origen mapuche aparece como uno de los aspectos más valiosos para ella:

“Donde trabajo me gusta, porque hay un alto porcentaje de niños mapuches. Trabajar con las organizaciones mapuches: ellos me aportan mucho conocimiento. [Es importante] respetar también todas sus tradiciones y su cultura” (E1:194)

La población en la que se inserta el jardín infantil presenta problemas importantes de delincuencia y de violencia asociada a microtráfico de drogas, que afectan seriamente la seguridad y la calidad de vida de los niños, niñas y sus familias, tal como lo describe la educadora:

“Es un sector de bastante drogadicción (...) Se generan muchas balaceras, enfrentamientos entre las bandas (...). Los niños salen del jardín a encerrarse en sus casas... los encierran porque es peligroso estar afuera: Es un sector bien peligroso, pero nosotras somos validadas y protegidas. El jardín no es ajeno y para eso hemos trabajado” (E1:202).

No obstante, pese a que el sector presenta muchas situaciones de delincuencia, la amplia validación del jardín infantil al interior de la comunidad hace que el equipo de trabajo se sienta, en general, muy seguro de estar y transitar por el territorio. Asimismo, las dependencias del jardín han sufrido muy pocos robos, cuestión que en otros sectores de la ciudad de Santiago tienen una frecuencia mucho más alta de la esperada. En palabras de Cecilia:

“Porque a nosotras no nos entran a robar, ya van 8 ó 10 años que no nos roban (...) No nos roban, nos cuidan, yo puedo estar en la calle caminando y dicen ‘viene la tía’; puedo ir sin uniforme y me llaman ‘tía’. Todos me conocen y me sé los nombres de todos los que están en la esquina” (E1:206).

La relación con la comunidad incluye a todos quienes habitan este espacio. La profesional señala que ha invitado a los jóvenes que presentan problemas de consumo de drogas a ser parte de algunas actividades en beneficio del jardín infantil. Estas acciones, sin duda, inciden en el sentido de pertenencia que desarrollan con el centro educativo y la incorporación de la noción de que su cuidado es una responsabilidad compartida:

“Integramos a los jóvenes que están ahí drogándose en la esquina, en hacernos cosas, cuando teníamos paredes les decíamos porque no nos ayudan a pintar acá para que quede más bonito. (...) Nosotras les preparábamos algo para comer y ellos nos ayudaban y nos cuidaban” (E1:206).

## F. UNA MIRADA CRÍTICA A LA PRAXIS EDUCATIVA DEL NIVEL PARVULARIO

### De la pérdida del horizonte al reencuentro con los sentidos de la educación parvularia

Cecilia reflexiona, en su relato, en torno al nivel de desarrollo de la educación parvularia en sus experiencias de práctica profesional y los primeros años ejercicio como educadora de párvulos. Identifica muchas diferencias entre la noción educativa que se le presentaba en la universidad y las prácticas pedagógicas que veía en los centros en los que le tocó laborar. Nos cuenta que su formación rescataba los aspectos esenciales de la tradición educativa de la educación parvularia en Chile pero que la realidad de algunos centros estaba muy marcada por un enfoque instruccional y asistencialista. En sus palabras:

“Mi formación profesional era de estas nuevas visiones, (...) de la libertad, de darle alternativas a los niños, del no uso de plantillas. Pero yo veía que en realidad no pasaba eso, continuaba siendo muy instruccional, el niño no tenía alternativas. El niño mientras más [tiempo] estaba sentado en la silla, en la mesa haciendo las cosas, era mejor; pintando ‘monitos’ que estaba dado con los colores (...) eso es lo que yo veía en algunos jardines cuando hice práctica. Muy instruccional y asistencial, llevar al niño bien peinadito, que comiera, pero no se le daba un sentido a que el niño desde que llega al jardín ya está aprendiendo” (E1:140-142)

Destaca la presencia de una educación muy directiva, con niñas y niños debiendo ajustar su comportamiento a las expectativas de la figura adulta, lejos de los principios de actividad señalado por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001b), que reconoce la capacidad de los párvulos de participar protagónicamente en la construcción de sus aprendizajes, mediante el juego, la exploración y las interacciones con el entorno. El diagnóstico de lo que Cecilia veía en esta etapa de su trayectoria:

“[La práctica pedagógica era] muy instruccional, el niño tenía que comportarse como el adulto quisiera, vamos a jugar a lo que el adulto dice, vamos a sentarnos donde el adulto dice, a pintar todos... a lo mejor no querían pintar. Eso era lo que una veía” (E1:146).

Cecilia plantea que en algún momento se extraviaron los sentidos pedagógicos que han orientado la educación parvularia. Una de las dimensiones del quehacer educativo que problematiza tiene que ver con la segmentación del currículum, tal como relata en el siguiente apartado:

“Sí, todo se segregó, se fue perdiendo en el camino la esencia de la educación parvularia, en algún minuto, perdimos el horizonte, pero ahora estamos volviendo a todo lo que siempre vimos como educación parvularia, que es el niño, mirarlo como un ser integral, y que nosotros como adultos tenemos que ofrecerles oportunidades de aprendizaje” (E2:39-40).

La pérdida de esta noción de integralidad de la práctica pedagógica se produce, desde la perspectiva de la educadora, a partir de lineamientos institucionales que buscan atender dimensiones específicas del quehacer que se terminan transformando en ‘exigencias paralelas’. Lo que señala la entrevistada se relaciona con un proceso de fragmentación de la experiencia educativa que ha vivido la política educacional en el país que, al buscar responder a algunas necesidades relevantes de la política pública,

comienza a incorporar ciertos “temas” que resultan importantes de trabajar con la población infantil y las comunidades educativas. En este proceso aparecen, por ejemplo, temáticas como el tratamiento de las relaciones de género desde una perspectiva más respetuosa e igualitaria, la valoración y respeto de la diversidad cultural, la prevención de la violencia y el fortalecimiento de las relaciones ‘bientratantes’ al interior de los jardines infantiles.

“Siempre estuvo en la formación profesional [la idea] de ver al niño de manera integral y considerar todos esos aspectos en un clima bien tratante, en un contexto lúdico, que tenías que respetar la perspectiva de género (...). Pero hubo un tiempo en que políticamente, (...) las educadoras empezaron a separarlo, ‘porque me lo piden, aquí tengo actividades del género, acá tengo de interculturalidad, del buen trato, de los derechos de los niños’, después apareció la lactancia materna... y al niño lo fuimos separando, y siempre fue el niño(a) un ser integral” (E2:35).

Frente a este proceso de “tematización” del currículum del nivel, Cecilia señala que se han realizado algunos esfuerzos para recuperar una noción más integrada de la educación:

“Entonces ahora volvemos a mirar al niño(a) de manera integral como ha sido siempre. (...) se ha ido avanzando, de a poquito se ha vuelto a ver el niño de manera integral (...). En algunas unidades educativas empezaron a darle relevancia segregándolo: ‘tengo que tener en la planificación una experiencia educativa para esto, una experiencia educativa para esto otro’” (E2:35).

En el proceso de volver a conectar con una noción más integrada del niño/a, la profesional rescata varios aportes que realiza la institución en la que trabaja, tales como los procesos de capacitación y el incremento en los espacios para desarrollar la reflexión de la práctica.

“En JUNJI, que ha sido casi el cien por ciento [de mi experiencia laboral], siento que hemos avanzado en hartas cosas, miradas (...) ha habido más capacitaciones en ámbitos que son importantes dentro de esta gestión, como la mediación del adulto. Capacitaciones que han permitido reflexionar. Ha habido otros espacios para la reflexión que antes no existían, eran súper acotados los espacios, era una tarde en que se quedaban los niños igual y [ahora] suspender todo un día permite que uno reflexione” (E2:31)

Precisa que la reflexión que se desarrolla en los centros no debiese ser un ejercicio cualquiera, sino que debe orientarse hacia una reflexión crítica de la práctica. En su relato lo expone así:

“Es bueno darse el tiempo de reflexionar acerca de la práctica y de lo que están haciendo cada uno de los jardines... permite ir avanzando. Pero una reflexión crítica, real, no con la cosa de que siempre lo hacemos bien y que no hay nada más que mejorar, que somos perfectas, siempre hay algo que mejorar, reflexionar” (E2:31).

Cecilia ubica la capacidad de reflexionar críticamente sobre el quehacer como algo relevante en su trayectoria tanto formativa como profesional y la presenta como una herramienta que permite un actuar profesional más autónomo frente a escenarios diversos y cambiantes:

“Lo importante que es tu historia de vida en el ejercicio de esta profesión, que hayas tenido una formación profesional con una reflexión crítica de lo que se está haciendo y no

desde una entrega de conocimiento y una prueba que midiera y tú vas avanzando y avanzando y te titulas como un profesional sin tener una mirada crítica desde lo que te está promoviendo. (...) Al no generar eso, después eres un profesional que espera que todo te lo digan, si me dicen eso, ya, lo hago, sin generar una reflexión personal de lo que te va pasando, que todos los escenarios son diferentes, todos los días son diferentes” (E2:64)

Complementa la idea de avance técnico-pedagógico que describe, articulando aspectos relacionados con contenidos (conceptos, enfoques pedagógicos), prácticas (construcción de ambientes de aprendizaje) y dotación de recurso humano. Algunos/as autores/as al analizar los principales elementos vinculados con la calidad de los programas educativos dirigidos a niñas y niños menores de 6 años, coinciden en organizarlos en dos grandes categorías: aspectos de estructura (como el tamaño de la sala y otros espacios del centro educativo, el número de adultos por niño/a en aula, el nivel de formación del personal, entre otras) y aspectos de proceso (el currículum, la calidad de las interacciones adulto-niño/a, el trabajo colaborativo del personal docente, la relación con las familias, entre otras) (Rolla y Rivadeneira, 2006). La profesional lo relata de esta manera:

“Los cambios se visibilizan en la ampliación de las capacitaciones, la mirada de nuevos teóricos, la lugaridad<sup>29</sup>, los fundamentos que plantea Emmi Pikler<sup>30</sup>, y otras pedagogías, han contribuido también a la reflexión de nuevas prácticas pedagógicas de calidad, pero también el aumento del personal, el ir mejorando también los ambientes educativos” (E2:31).

Cecilia se detiene en el proceso de construcción de los ambientes educativos, pensados y preparados para ofrecer oportunidades de aprendizaje a las niñas y niños, visualizados como sujetos totales y completos, que experimentan el mundo que les rodea de manera integrada e indivisible. Da cuenta de un proceso de análisis y reflexión profunda en torno a cómo se articulan la infraestructura con la dimensión pedagógica del quehacer:

“[La mejora a nivel] de infraestructura y acompañado también con la nueva mirada del ambiente educativo, porque antes mientras más cosas tenías ubicadas en el aula o fuera de ella, mejor gestión desarrollabas (...). Ahora hemos ido volviendo a eso, con el concepto de lugaridad... nos fuimos olvidando que el aula más que tener todo era un espacio para los niños. No tiene sentido que viva interculturalidad con letras, no tiene sentido. (...)

---

<sup>29</sup> Concepto aplicado a la educación parvularia por Myriam Pilowski (2016) en su libro “Apego espacial: la lugaridad en el aprendizaje”. La autora amplía el concepto de apego y lo extiende desde el vínculo estrecho con las figuras de cuidado y protección hacia los espacios físicos que habitan (y muchas veces construyen) niñas y niños, señalando que en ellos también encuentran contención y protección.

<sup>30</sup> Médico austriaca que para 1930 se instaló en Budapest, Hungría, en donde realizó valiosos estudios sobre el desarrollo infantil temprano. A cargo de una casa de acogida para niñas y niños huérfanos después de la Segunda Guerra Mundial, Pikler desarrolló una metodología de trabajo fundada en cuatro principios: i) el valor de la actividad autónoma del niño/a, donde destaca la libertad de movimiento; ii) el valor de una relación afectiva privilegiada con el adulto, que se traduce en una forma de realizar los cuidados cotidianos de manera respetuosa; iii) la necesidad de favorecer en el niño la toma de conciencia de sí mismo y de su entorno; iv) la importancia de un buen estado de salud física (David y Appell, 2013). El aporte de esta autora ha sido recogido por la educación infantil en distintas partes del mundo, generalmente con la alusión a su nombre o al nombre de la calle en la que se encontraba el centro: Lóczy.

Nosotras hemos hecho ese proceso como comunidad educativa, por eso ahora todas las paredes están blancas, porque es como una casa, en la casa uno no tiene lleno de cosas, fuimos dando el foco a los materiales, a lo que tiene el niño, y esos materiales tienen que ofrecer oportunidades de aprendizaje” (E2:39-40).

La mayor inversión en infraestructura para el nivel de educación parvularia ha tenido un impacto palpable en el trabajo de los equipos educativos, en los procesos de aprendizaje de niñas y niños, así como en el bienestar general de toda la comunidad educativa.

“[Actualmente] los espacios son mucho mejores. (...) Antes íbamos todas las salas a un baño y nos turnábamos, teníamos que ir caminando con unos cepilleros móviles hasta el baño que nos quedaba lejos, por los pasillos que se llovían, buscando la estrategia de cómo hacerlo mejor para que el niño no pasara por eso. Entonces me turnaba entre mis dos niveles, para organizar de mejor manera, un baño gigante que lo ocupábamos todas, y nos dábamos señas, ‘lista y ahí iba’. A un jardín, ahora, que tiene un baño en cada sala, que permite al niño la autonomía de ir cuando quiera. [Antes] una los obligaba a este horario, sin querer, y cuando decía... ‘tía quiero ir’, uno decía... ay, ‘a quién le digo que me lo vea’ porque todas estábamos igual” (E1:164-166).

La trayectoria de Cecilia le permite observar cómo se han ido plasmando algunos avances en las condiciones para el trabajo educativo en el nivel, cuestión que –señala- no es siempre comprendida por las nuevas generaciones de técnicas y educadoras de párvulos que esperan que las necesidades sean satisfechas de manera más rápida. Su relato en torno a este encuentro intergeneracional:

“Por eso yo les digo a las niñas más jóvenes: ‘¡si ustedes conocieran cómo estábamos antes!, vamos a ir avanzando de a poco, no todo puede llegar así tan de repente, vamos de a poco’. Debe ser porque nosotras fuimos de las educadoras desde ese entonces, y estas niñas de ahora quieren todo ‘al tiro’ (...). Porque pasamos por todo eso: un baño, forrábamos cajas, las pintábamos para tener nuestros materiales, conseguíamos material de desecho para hacer actividades; ahora llega material innovador y contribuimos también nosotros con lo otro” (E1:170)

La dimensión de gestión del recurso humano también es destacada por Cecilia en función de los avances que se han producido a lo largo de su ejercicio profesional. Recuerda que con el proceso de creación de Salas Cuna se inició un proceso de mejora del coeficiente técnico de las educadoras de párvulos, es decir, el número de párvulos o de salas bajo la responsabilidad de cada profesional. En sus palabras: “cuando se empezaron a crear las salas cunas, ahí llegó más gente, porque antes todas [las educadoras de párvulos] veíamos dos salas, todas teníamos a cargo dos niveles” (E1:130).

Especifica su contexto como funcionaria de JUNJI dado que la realidad de esta institución del Estado en algunos casos va más allá del cumplimiento de los mínimos establecidos en la normativa dictada por el Ministerio de Educación:

“En el contexto de las educadoras de párvulos de JUNJI, ha ido mejorando (...). La evolución eran dos salas, técnicos en párvulos, no tanto recurso, buscando de dónde conseguir más recursos, postulando a proyectos. (...) Ahora hay más educadoras en la

JUNJI, los jardines infantiles tienen más educadoras y más técnicos en párvulos” (E1:162).

No obstante, la gestión del recurso humano también evidencia dificultades importantes que tensionan el trabajo cotidiano en los centros educativos. La ausencia de técnicos y educadoras de párvulos debido a licencias médicas afecta de manera significativa la práctica pedagógica, a lo que se agrega que muchas veces los reemplazos no se concretan de manera oportuna. En sus palabras:

“Presentan muchas licencias médicas, (...) te ibas a otra sala y estabas sola, no te llegaban reemplazos y esa es la situación, pero no por eso esos niños van a ser perjudicados. Hay políticas o cosas de adultos, administrativas, que se pueden resolver más oportunamente que ayuden al profesional a tener mejores condiciones laborales; por ejemplo, un reemplazo oportuno [ya que] las licencias [médicas] siempre van a existir” (E1:162).

Las mejoras en las condiciones de trabajo para los jardines infantiles compartidas por Cecilia son reconocidas por otros agentes relacionados con la educación parvularia en el país, como las educadoras de párvulos que trabajan en las escuelas, en los niveles de Transición I y Transición II. La educadora señala que algunas personas se sorprenden de lo que se ha logrado en los jardines infantiles de la institución en la que trabaja (JUNJI), ya que pensaban que -al focalizar su atención educativa de manera preferente en los sectores de mayor pobreza- los centros estarían en condiciones de precariedad tanto en infraestructura como en materiales educativos. Tanto así, que señalan que ‘parecen jardines particulares’, asumiendo culturalmente que la iniciativa privada podría ser mejor que la dependiente del Estado. En las palabras de la entrevistada:

“Consideran que trabajar en la JUNJI es trabajar en la pobreza, como que no tenemos nada. Y como trabajo ahí la gente que me conoce, dice (...) que los jardines parecen particulares, pero es porque también uno hace cosas para que el jardín esté así. (...) A las que me han comentado, yo les digo, ‘¿qué quieres decir con eso que parece particular?’ Y me dicen... ‘es que tienen de todo y pensaba que los jardines JUNJI no tenían nada’. No sé qué se imaginarán...” (E1:180-186)

Alude también a la diferencia que se produce en términos de las oportunidades de acceder a espacios de capacitación, cuestión que –como ya se ha señalado- se ha visto fortalecida en el espacio institucional de trabajo de Cecilia:

“Y también en la formación de una que accede a muchos cursos (...) [y por lo tanto] también ha ido actualizando sus conocimientos. Tengo amigas que ejercen en colegios, ellas están más ajenas a las nuevas actualizaciones que yo” (E1:174)

Cecilia refleja una convicción muy importante en el valor de su trabajo como educadora de párvulos. Expresa su sentido de responsabilidad con la profesión y los sectores sociales a los que atiende a través de su trabajo. Asimismo, critica los discursos menos optimistas de las/os profesionales de la educación:

“Siempre caemos en decir ‘es que son más cosas’ (...), ‘es que son muchos alumnos’, ‘es que el sueldo es bajo’. Es que los docentes, ya sean educadoras o profesores, buscan

mucho los ‘pero’, los ‘pero’, los ‘pero’... pero no dan propuestas de cambio. (...) Uno sabía lo que iba a ganar (...) o en qué contexto íbamos a trabajar en una educación chilena; nadie nos dijo que íbamos a trabajar con quince niños. Una tiene que ser responsable y elegir el lugar donde va a trabajar, que te acomode. Entonces yo siento que se es irresponsable, más cuando trabaja con niños, al decir que no te gusta el contexto en que estás, en la situación, o el sueldo, la cantidad de niños o que no te dan los recursos para hacer tal cosa...” (E1:162)

Cecilia reconoce la necesidad de contar con condiciones adecuadas de trabajo para las/os profesionales de la educación, cuestión fundamental para garantizar su bienestar personal, pero subraya la idea de equilibrar el interés personal con la responsabilidad profesional:

“Es cierto que una tiene una vida, con un sueldo, para tu calidad de vida personal; se tiene que conjugar lo personal con lo profesional. Pero siento que, a lo mejor en mi condición de soltera sin hijos, puedo decir ‘si no me gusta me voy’. Pero yo creo que si uno eligió y aunque sean [estas] las condiciones, uno tiene que poner lo mejor (...) ya estoy aquí, es lo que hay, es lo que tengo, busquemos maneras de resolverlo de la mejor manera” (E1:162).

En este esfuerzo de armonizar los intereses personales y las responsabilidades profesionales precisa que prestar atención al bienestar de quienes trabajan en un centro educativo, no puede implicar –en ningún caso- la postergación del niño o niña en función del bienestar de las personas adultas.

### **Una mirada a la formación profesional de las Educadoras de Párvulos**

Cecilia hace un análisis crítico de la formación profesional de las Educadoras de Párvulos que actualmente están postulando a los jardines infantiles. Analiza que hay elementos que son fundamentales para un adecuado desempeño de la función profesional y que, en muchas ocasiones, no están consolidados en ellas. En su relato lo expone de la siguiente forma:

“No tienen conocimientos básicos de elementos fundamentales para ejercer la profesión, por ejemplo, de los contextos de aprendizaje. (...) Tienes que volver a clarificar conceptos técnicos, volver a formar a alguien, no es que alguien esté en el proceso de aprendizaje y que tenga cosas que aprender, no tienen elementos básicos del ámbito de educación parvularia; es como conversar con alguien que no ha estudiado” (E2:54).

Cecilia, en el contexto de la crítica a los procesos de formación de profesionales y técnicos, identifica un elemento relevante para la inserción en los equipos pedagógicos y que favorecería la superación de los déficits iniciales: la disposición al aprendizaje. En sus palabras:

“Llegan como si nada, y no es una vez, es una constante. Ahí empiezan a aparecer otros elementos, [si] no tiene conocimientos técnicos, pero tiene las ganas de aprender, con eso me quedo. (...) Cuando tienen las ganas de aprender, se titularon y quieren aprender más y reflexionar y son críticas en lo que hacen, yo siento que eso es fundamental. En cambio, si llega alguien que no tiene los conocimientos, no tiene una reflexión crítica, siente que todo lo está haciendo súper bien, y encuentra que todo es injusto y no tiene las ganas de aprender, prefiero que no siga” (E2:54).

En su análisis, señala que la proliferación de Institutos y Universidades que forman educadoras de párvulos ha afectado la calidad de profesión:

“Lo que ha afectado la profesión son los institutos y lugares de formación académica, universidades que se han ido creando, en que la formación profesional no es la más adecuada. (...) [Algunas personas] ejercen sin saber formular un objetivo o reflexionar o redactar, o cuestionarse la práctica con fundamentos técnicos. (...) no salen tan preparadas para ejercer la profesión. Se han abierto muchos lugares, salen muchas [colegas] tituladas que no tienen todas las competencias para ejercer” (E2:46-48).

Agrega que la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica pedagógica es una capacidad que aparece poco desarrollada en las profesionales que se van incorporando al campo educativo.

Atendiendo a las dificultades que se identifican en el proceso de inserción de las profesionales jóvenes al jardín infantil, Cecilia relata la estrategia que diseñaron para acogerlas e inducir las en el quehacer profesional y la cultura específica de su comunidad educativa. Consiste en definir una figura de mentoría (que denominaban ‘madrina’) para apoyar a las profesionales noveles, de modo que puedan canalizar sus inquietudes de manera directa con una educadora de mayor experiencia.

## **G. NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA E IMAGEN SOCIAL DE LA EDUCADORA DE PÁRVULOS**

Cecilia se refiere al nivel de conocimiento social de la educación parvularia señalando que aún se mantiene la idea de que las profesionales sólo juegan con los niños y niñas, bajo la noción legada de que el juego no implica aprendizaje, y que la carrera sería ‘súper fácil’. Incluso refiere bromas recurrentes respecto de las asignaturas consideradas en la formación profesional.

La educación infantil en Chile, aún no es reconocida ni valorada de manera adecuada como el primer nivel del ciclo educativo. Agrega la educación parvularia aún no se ha podido consolidar como un espacio importante para el aprendizaje y desarrollo de niñas y niños, siendo visualizada –en muchos casos- como una instancia formativa de la que se puede prescindir:

“la visión [que tienen] las personas de la educación parvularia es superficial, o sea, es algo que no tiene tanta relevancia en la educación de los niños. Si se la saltan y no están en un jardín infantil, da lo mismo para el nivel educacional posterior” (E2:44).

Al mirar este escenario social, la educadora indica que esta baja valoración social se relacionaría con los problemas en la formación profesional (tal como ella misma ha descrito previamente) y asume que existiría un cierto nivel de responsabilidad en las mismas profesionales del área, que no han sido capaces de dar a conocer y validar con otros su quehacer como especialistas de la educación infantil. En su relato:

“Siento que nosotros también hemos sido responsables de que pase eso, las educadoras de párvulos, porque no le hemos dado la relevancia que tiene el proyectar a otros lo que nosotras hacemos, ni la importancia e impacto que tiene en los niños. [En este ejercicio] está el trabajo con la comunidad, de darles a conocer lo que tú haces, a la misma familia en la entrevista, que es lo que el niño va aprendiendo... (E2:44).

Relata que las educadoras de párvulos deben aportar a la valoración de su social de su profesión a partir de su trabajo cotidiano. Sugiere que la comunicación permanente con las familias en torno a lo que sucede en el jardín infantil representa una forma de reforzar el valor del trabajo que realizan como profesionales de la educación infantil:

“Una tiene que ir validando también lo que hace, con todos los que se relaciona, en este caso, con las familias, entrevistándolas; la familia le va dando importancia a lo que se hace en el jardín infantil, porque ve el aprendizaje en el niño, ellos mismos dicen, ‘yo lo traigo porque el niño desde que viene al jardín ha aprendido esto, está más autónomo, viene feliz al jardín, se relaciona con los compañeros, juega, en la casa está acostumbrado a estar solito con sus juguetes’. Son aprendizajes importantes” (E2:54).

Fundamenta su punto de vista con el trabajo que han venido desarrollando en el Jardín Infantil Amuillán, a partir del cual han podido compartir con las familias la propuesta educativa del centro y la mirada de la educación infantil, llegando a transformar progresivamente sus opiniones y expectativas iniciales:

“De los dieciséis años que estoy en este jardín, les he preguntado qué esperan que aprendan sus niños en el jardín y siempre [la respuesta] era: los colores, los números y aprender a escribir su nombre. [Pero] hemos hecho un proceso [para indicar] que esos no son aspectos fundamentales para su aprendizaje, que son otros elementos. Y de a poquito la percepción de la familia ha ido variando y ahora la respuesta es: que aprenda a compartir, queremos que sea feliz, que se relacione con los compañeros, que aprenda a resolver sus conflictos, que sea autónomo, todos esos elementos que nosotros decimos” (E2:54).

De esta manera, Cecilia da cuenta de un esfuerzo valioso que no sólo da a conocer el valor de la educación parvularia sino que también defiende una posición respecto de cómo comprende el trabajo pedagógico con las niñas y niños de edades más tempranas.

“Ellos están validando nuestro proceso de educación, y nosotros nos hemos dado a conocer con la familia, con los equipos, lo que hemos ido logrando, y para eso se necesita un proceso sistematizado y reflexión permanente de lo que hacemos” (E2:54).

Cecilia aborda una dimensión de la imagen social de la educación parvularia que se relaciona con la imagen que proyectan las profesionales en el ámbito público. Cuenta que –en ocasiones- las educadoras de párvulos actúan como si estuviesen con niñas/os cuando se encuentran en contextos propiamente adultos, en los que se realizan demandas por mejoras en la condición laboral de las/os profesionales del área. Su relato:

“Empiezan a cantar canciones de niños en ámbitos de adultos, como que infantilizan a la educadora de párvulos, entonces yo siento que la visión que tiene la sociedad de nosotras ha sido culpa de nosotras mismas. (...) Por ejemplo, en un paro... empiezan a hacer

rondas. Yo siento que una tiene que fundamentar, decir por qué es importante (...). Si queremos mejores sueldos no es la manera andar haciendo rondas y cantando canciones infantiles; siento que eso hace que nos minimicemos, que digan ‘están jugando’” (E1:103-105).

Agrega que este tipo de actuaciones debilitan la imagen de la profesión, generan confusión en las personas y no colaboran al reconocimiento del aporte sustantivo que como profesionales de la educación realizan a la sociedad. Enfatiza la necesidad de tener un comportamiento profesional en la interacción con los distintos actores con los que se relacionan:

“Si la gente que no entiende nuestra profesión nos ve jugando o cantando en ámbitos que no estamos con niños, siento que se minimiza, se pierde el sentido grande que tiene nuestra profesión. No me gusta, por eso yo les digo a las chiquillas: ‘no les digan mamita, papito... tiene nombre el caballero (...) hablen como profesionales’” (E1:105).

## **H. EL SUJETO IMPLICADO: LA PEDAGOGÍA Y LA PERSONA DE LA EDUCADORA DE PÁRVULOS**

Al relatar su historia de vida, Cecilia reflexiona en torno a lo que implica ser educadora de párvulos y cómo la profesión exige un conjunto de habilidades de orden socio-afectivo que se desarrollan a partir de los procesos que cada persona ha vivido desde la infancia. Instala, desde su relato, la conversación en torno a cómo se entrelazan las dimensiones biográfica y profesional en un tiempo presente, en tanto proveen o no de experiencias que permitan a las/os profesionales de la educación establecer vínculos de afecto con los/as niños/as y sus familias. En sus palabras:

“Aquí va mucho en esta carrera, cómo ha sido la crianza en su casa (...). Si una en su casa siempre lo ha resuelto con cariño o ha tenido un buen nivel de comunicación con su familia, un buen soporte afectivo, va a contar con las competencias personales para aproximarse a otros de manera afectiva, tendrá la capacidad de escucha y de autocrítica frente a lo que realiza porque ha contado con un soporte afectivo que le permite conocer, arriesgarse, generar cambios, porque está segura de lo que puede hacer. (...) Entonces, quien no lo tiene, o tuvo cuando niña o niño, se relacionará con otros como lo aprendió, como lo vivió. Eso uno lo ve a diario en las familias, en las personas con quienes trabaja, y dice ‘por qué tan seria, por qué tan fría’; y no es que quiera ser fría, fue la manera de aprender a vincularse con otros que ella vivió” (E2:7).

Recuerda que en una ocasión realizaron un ejercicio grupal en el que cada una de las integrantes del equipo del jardín infantil revisaba su historia personal con el propósito de identificar los procesos y personas más relevantes de su biografía, para reflexionar en torno a cómo estas experiencias se relacionan con lo que la persona es y cómo enfrenta el mundo actualmente. Reconoce haberse sorprendido con lo que ocurrió en esta instancia y que, a partir de la narrativa de sus compañeras, pudo comprender mejor algunas situaciones o formas de relación que había visualizado en el trabajo cotidiano en el jardín infantil.

Cecilia plantea la necesidad de que las/os profesionales de la educación, al trabajar en interacción permanente con otros sujetos, diversos en cuanto a edades y roles que ocupan en las comunidades educativas, desarrollen procesos de autoconocimiento y desarrollo personal:

“Yo siento que hay que tener un soporte afectivo importante para poder vincularse también afectivamente con los niños. Por eso todos los adultos como que cumplen con procesos, o sea, viven procesos de vinculación también con ellos, pero relacionan con su vida, su mochila con cómo acercarse de mejor manera a los niños, familias, compañeras de trabajo” (E2:11).

Explica que la vinculación afectiva es clave para desarrollar el trabajo educativo en los contextos de mayor vulnerabilidad social, y esto exige que los integrantes del equipo educativo deban recurrir a recursos, tanto personales como socio-afectivos para acompañar los procesos de aprendizaje de los párvulos:

“En estos contextos, los niños y niñas como viven agresividad se relacionan así. Entonces buscan afecto, y el adulto si ha tenido una mala experiencia al entregar afecto, ha de vincularse desde la distancia, de decirle ‘ya, tranquilo’, sin el tocar, porque ya aprendió así; pero no lo hace con mala intención. Han ido a cursos, a reflexiones... aquí prima mucho y ha sido un soporte súper fundamental el cómo lo has vivido tú en tu infancia, en tu trayectoria de vida” (E2:11).

Añade que quienes trabajan en educación infantil deben estar preparados para interactuar con apertura y afecto con los párvulos, en todo momento, ya que ellos/as son muy sensibles a los estados de ánimo de las/os adultas/os. Lo ejemplifica en su entrevista así:

“Si te relacionas con adultos, el adulto te va a decir ‘sabes, me molestó tu manera de...’, o ‘por qué andas tan seria hoy día’. El niño no, él te vio y no te va a cuestionar, ya te notó seria, distante, te sintió así; y va a buscar a la que él sienta más cercana” (E2:11).

### 6.3) EL VALOR PEDAGÓGICO DEL JUEGO, LA HISTORIA DE MARTA

#### A. LA VIDA FAMILIAR, SEWELL Y LOS ESTUDIOS

##### La infancia feliz en Sewell

Marta<sup>31</sup> nació en Rancagua el 7 de Septiembre de 1952, en el seno de una familia obrera. Sus padres tuvieron siete hijos/as, cuatro mujeres y tres hombres. Ella, ocupaba el segundo lugar entre las hermanas y hermanos.

Su padre era trabajador de la mina El Teniente, mientras que su madre era dueña de casa. Cuando Marta tenía aproximadamente 6 años, la familia se traslada a vivir a Sewell, campamento minero ubicado a aproximadamente 60 kilómetros al oriente de Rancagua, en la Cordillera de Los Andes.

Su padre trabajó por más de 20 años en este yacimiento de cobre, hasta que debió jubilar de manera anticipada a raíz de la silicosis, enfermedad que aqueja con frecuencia a quienes trabajan en faenas mineras como ésta. Marta vivirá en este lugar junto a su familia durante la mayor parte de su infancia y adolescencia.

La vida en el campamento minero era diferente a lo que se podía encontrar en Rancagua. Existía una organización altamente segregada, que obedecía a la posición que ocupaba el trabajador en la estructura de la empresa. Marta habla de la existencia de viviendas para obreros, para empleados y para los ‘americanos’, que correspondían a funcionarios de la empresa estadounidense que controlaba el yacimiento.

La marcada segmentación por clase social no aparece como un problema en la experiencia infantil de Marta. Las experiencias positivas y el bienestar general de su familia parecen morigerar la vivencia de esta forma de organización al interior del campamento:

“Muy marcada la cosa social, pero nosotros como niños no veíamos eso, nosotros jugábamos igual con todos. Había una escuela particular y había una escuela pública. Había edificios para solteros, donde tú no te podías ir a jugar y los de los empleados, que estaban con su familia, que no sé si tenían más piezas, porque yo nunca los vi” (E1:36).

Los espacios de vida de cada clase social en Sewell estaban bien delimitados y el tránsito hacia los lugares más acomodados debía ser autorizado. Marta lo narra en los siguientes términos:

“Cuando tú tenías una amiga en el colegio cuyo papá era médico, o que tenía una jefatura en la empresa, tenías que pedir permiso para ir a visitar a esa compañera que vivía en una

---

<sup>31</sup> La entrevistada ha autorizado el uso de su nombre real en la historia de vida.

población de los americanos o donde vivían los médicos (...) porque había una reja que dividía. (...) Pero igual lo pasábamos bien, yo iba a jugar a las casas que eran fantásticas, tenían subterráneo, calefacción, todo lo que teníamos nosotros, pero en mejores condiciones” (E1:44).

La familia de Marta vivía en un edificio destinado a los obreros del mineral, que contaba con baños comunes y un servicio de ducha que se habilitaba algunos días de la semana:

“Nuestro edificio era de 5 pisos, con baños comunes, de hombres y de mujeres; dos veces a la semana abrían las duchas, y tú tenías que bajar al último piso a ducharte. (...) Los otros días te tenía que bañar tu mamá en la casa no más, pero te abrían las tinas y las duchas que eran unos chorros de agua impresionantes; podías estar metida toda la tarde en la ducha si querías, o la tina. Así era, nosotros compartíamos baños, hombres y mujeres” (E1:36-38).

El departamento que ocupaban como familia tenía 3 habitaciones, entre dormitorios, comedor y cocina. La descripción de este espacio en palabras de la entrevistada:

“En el edificio donde yo vivía con mi familia [en el departamento] teníamos tres piezas: el dormitorio de mis papás, el de nosotros, comedor y la cocina que estaban juntos (...). Después cuando se fue terminando el campamento y fue quedando muy poca gente, a mi mamá le dieron otro departamento; entonces ahí se amplió y teníamos los varones su pieza y nosotras la nuestra. Ésa era la condición de edificio de obrero” (E1:46).

Los alimentos y otros enseres eran entregados por la compañía minera, a través de un sistema de turnos para el retiro de alimentos y la entrega de ‘vales’ para determinados productos:

“Te daban el pan para la mañana, y después en la tarde tenías que ir a buscar el de la tarde, hacíamos dos viajes. Y le daban un vale para un almacén que tenía de todo, la carne, verduras y abarrotes. (...) Después mi papá tenía que ir a pagar” (E1:48).

El campamento, que se encuentra a una altura de 2.140 metros sobre el nivel del mar, presenta una condición climática compleja, especialmente en invierno, con nieve y bajas temperaturas. Sin embargo, las experiencias infantiles que relata Marta configuran un escenario de goce permanente, incluso en los inviernos más crudos:

“Era fascinante, porque cuando nevaba, bajaba mucho la nieve y se formaban unas velas grandes de hielo. Nosotros las cortábamos y las chupeteábamos. (...) Y pasábamos botando los planchones o tirando pelotas de nieve a los trabajadores cuando subían en un huinche<sup>32</sup> (...) ¡Si para mí fue muy linda esa vida, muy bonita!” (E1:40-42).

---

<sup>32</sup> “Sistema de levante mecanizado, accionado con un motor eléctrico o diésel, que permite el izamiento de carga”. En <http://www.minmineria.gob.cl/glosario-minero-h/huinche/>, visualizado 03 de Julio de 2018.

Marta define a su madre y a su padre como personas muy estrictas y exigentes con los deberes escolares. También señala que su familia era muy aglutinada y que iban ‘a todas partes’ con la mamá y el papá. Así lo describe:

“Mi mamá era súper estricta con nosotros. Por ejemplo, si había que estudiar, ¡teníamos que estudiar!, mi papá era igual. Pero mi familia... donde salían mi papá y mi mamá, siempre nosotros íbamos con ellos. Mi papá tenía una cierta cantidad de vacaciones y todos ‘los pollos’ viajábamos con mi mamá a Rancagua. Había una fiesta, y el papá decía ‘vamos, se arreglan todos’, a Rancagua. Nunca nos dejaron solos” (E1:22).

En algunas ocasiones, excepcionales, cuando se quedaban sin el cuidado de los padres, las hijas mayores cumplían labores importantes de cuidado. La tercera de las hermanas, que sabía cocinar, se quedaba a cargo del grupo. Marta, que no cocinaba, apoyaba con las compras, el planchado de ropa y el cuidado de los hermanos menores.

Los movimientos sociales por los derechos laborales de los mineros emergen como experiencias significativas en el relato de Marta. Durante la primera mitad de la década del ’60, cuando ella tenía 11 ó 12 años, recuerda una huelga que se extendió por largo tiempo, casi tres meses. Su padre estaba muy comprometido con este proceso que buscaba ‘mejores condiciones laborales’. Mientras se desarrollaba la paralización, el ferrocarril que conectaba Sewell con Rancagua sólo traía provisiones para los ejecutivos de la compañía, lo que se reflejó en una gran escasez de alimentos y otros productos de uso cotidiano. Recuerda que en aquella oportunidad los trabajadores decidieron intervenir el paso del tren y retirar los productos para entregárselos a la población de obreros y empleados. A continuación, la narración de la protagonista:

“En alguna oportunidad hubo una huelga muy grande en El Teniente, que duró como tres meses. Mi padre luchó mucho, en el lugar en el que él trabajaba, por mejores condiciones laborales. (...) En esa oportunidad subía el tren pero sólo a dejarle alimentación a los americanos. A nosotros, la población obrera y de empleados, no nos llegaban las cosas... entonces había escasez de muchos alimentos. El tren no podía subir porque hubo una nevazón tremenda, pero subía sólo a dejar alimento para la gente pudiente. (...) Entonces los trabajadores se juntaron, esto no los contó mi papá a nosotros, para parar el tren y sacar los alimentos” (E1:48).

La situación se tornó tan compleja por la falta de alimentos que el padre decide que la familia se traslade temporalmente a Rancagua a casa de sus hermanas. El traslado, bajo estas condiciones climáticas, resultó una experiencia muy difícil para Marta y su familia. Así lo expone:

“Después no teníamos qué comer, porque [el tren] no subía. Entonces qué decidió mi padre: que nos fuéramos a Rancagua donde sus hermanas (...). Recuerdo que nevaba, pero era una nevazón que te calaba los huesos, y nosotros vivíamos lejos de la estación. (...) El tren iba a salir a las 4 de la tarde, y nos vinimos como a las 12 para tomar asiento;

estábamos congeladas. Nosotros usábamos gorrito y todas esas cosas, pero estábamos tiritando. El tren partió a las 8 de la noche, sin calefacción, entumidas de frío, arriba de los asientos. Llegamos muy tarde a Rancagua” (E1:50).

El viaje en tren era muy largo en aquella época, pese a que no es una gran distancia la que debían recorrer.

Lo explica la entrevistada:

“Eran varias horas, porque el tren era súper peligroso, el camino era muy estrecho; a veces daba unas vueltas en que tú mirabas y había unos tremendos precipicios” (E1:52).

Poco tiempo después la crisis se superó a partir de las negociaciones entre los trabajadores y la empresa.

El padre regresó a su trabajo y la familia retomó sus actividades normales.

A fines de la década del 60, en el marco del proceso de nacionalización del cobre, la administración mixta del mineral de El Teniente (público-privada) tomó la decisión de cerrar el campamento minero de Sewell.

Por esta razón, la empresa comenzó a solicitar a las familias que retornaran a Rancagua. La familia de Marta fue una de las últimas en abandonarlo, lo que refleja que fue una etapa de vida muy gratificante. Su relato:

“Después cuando la empresa empezó a pedirle a los trabajadores que se vinieran a Rancagua porque se terminaba el campamento, mi familia fue la última en venirse, porque mi mamá estaba aferrada, no se quería venir, porque era una vida totalmente diferente, o sea, con muchas regalías (...). [Pese a que] la condición climática era la complicada, porque cuando había mucho temporal no subía el tren ni llevaban la verdura, ni la leche, ni la carne (...)” (E1:4).

La vida en el campamento es vista con nostalgia por la familia de Marta, que guarda recuerdos felices de este período de su vida:

“Sí, me costó mucho [salir de Sewell]; y después a mi familia igual. Les costaba, añorábamos mucho eso, hasta el día de hoy. Si tú me dijeras ‘se va a armar de nuevo el campamento’, yo me iría porque era otro mundo, independiente que estaba muy dividida la clase social” (E1:32).

### **La educación de Marta: de ‘oyente’ en el kínder a técnico en educación parvularia**

Antes de trasladarse a Sewell, Marta estuvo ‘como oyente’ en el kínder o Segundo Nivel de Transición en Rancagua. Una vez en el campamento, ingresó a primer año básico en una escuela pública de mujeres. La vivencia del período escolar es especialmente feliz para Marta. Relata la existencia de una relación muy cercana y afectuosa con las/os docentes:

“Lo pasé muy bien, tenía profesores muy dedicados. Eran ‘muy de piel’ contigo, cercanos. Tú llegabas con un problema y ellos te escuchaban (...) Nosotras éramos muy

queridas por los profesores (...) siempre con un apoyo bien cercano. (...) Mis hermanos igual, también tienen muy buenos recuerdos de los profesores” (E1:8).

En la Escuela pública de Sewell Marta cursó la enseñanza básica completa. Señala que al llegar a séptimo básico la escuela se transformó en mixta. Dado que en el campamento no existían establecimientos de Enseñanza Media, en 1970 ella debió trasladarse a Rancagua para seguir estudiando:

“Allá no había liceo. Como no había primero medio en Sewell, llegábamos hasta octavo básico y mis papás me mandaron con mi abuelita a estudiar a Rancagua. Pasaron como dos o tres años y mis papás se tuvieron que venir porque se terminó el campamento, pero yo me vine a estudiar primero medio a Rancagua.

El cambio desde el espacio pequeño y protegido de Sewell a una ciudad de mayor tamaño como Rancagua representó un desafío de adaptación para Marta.

“Hubo un cambio súper radical, porque tú estás acostumbrada a un sector seguro. Las vecinas te cuidaban, a los niños los protegían mucho; en cambio, acá en Rancagua (...) si bien es cierto donde vivía eran buenos vecinos, yo no sentía esa cercanía que había en Sewell” (E1:30).

Cuestiones cotidianas, como desenvolverse sola en la ciudad, usar la locomoción colectiva y trasladarse grandes distancias fueron difíciles para ella, acostumbraba a transitar por un espacio más pequeño. Uno de los factores que facilitó su reincorporación a la ciudad fue que eligió un Liceo “sewellino” que se había trasladado hacia Rancagua. Por lo tanto, el profesorado era del campamento y la cultura escolar tenía muchos elementos propios de la vida en este lugar tan valorado por Marta. Se lo plantea a su padre y, aunque tenía resistencias por el carácter mixto del establecimiento, éste accede.

Pese a que era un lugar más familiar para Marta, el carácter ‘industrial’ del Liceo hizo que su padre decidiera buscar otro espacio para continuar con el segundo año de la Enseñanza Media, donde hubiese una alternativa más acorde a los estereotipos femeninos de la época:

“Estaba como en mi casa, estuve el primer año ahí no más. Después tenía que decidir en segundo año medio qué hacer, porque ahí las especialidades (...) nada que ver para mí. Mi papá quería algo de mujer; ahí me vine a ‘la técnica’, al Liceo Técnico, donde terminé mi enseñanza media. Entré a estudiar párvulos y servicio social” (E1:68-70)

El año 1971 ya se dictaba la formación de técnica en educación de párvulos, ‘desde hace mucho tiempo’ según narra Marta. Cuenta que este Liceo ofrecía una buena alternativa educativa para quienes no se proyectaban continuar estudios universitarios. Su relato:

“La técnica tenía varias especialidades: moda, bienestar social, nutrición y párvulos. Era el liceo ‘top’ que había aquí en Rancagua. Si tú no ingresabas a la universidad, tenías la posibilidad de trabajar en otras cosas (...) con bienestar” (E1:82).

En el proceso de búsqueda, Marta visitó las dependencias del Liceo Técnico. La Directora le ofreció un recorrido por el lugar y le mostró el trabajo de cada una de las especialidades, con el fin de favorecer la identificación de sus intereses. Así narra el momento en el que tomó la decisión de vincularse con la educación infantil:

“A la directora de ese colegio la encontré muy cercana. Ella me habló muy bien del colegio y me mostró todo. Yo miraba porque en ese tiempo había vestidos hermosos que hacían las alumnas, me mostró todo lo que se hacía con nutrición, las niñas hacían unas preparaciones fantásticas. Y todo lo que se hacía con párvulos porque, en ese tiempo, el colegio hasta tenía un jardín infantil. Yo entré y me dieron la opción de elegir: yo elegí porque vi a los niños, me encantaron, y elegí párvulos” (E1:84).

Marta no tenía mayores antecedentes de la educación parvularia, más allá de haber asistido al ‘Kínder’. Si refiere que siempre tuvo afinidad con niños y niñas, especialmente con sus hermanos pequeños a quienes cuidó en algunas ocasiones:

“Yo era cariñosa con mis hermanos, pero estricta también. Me gustaban los niños y, cuando vi ese jardín, me llamó la atención. Entonces decidí estudiar párvulos” (E1:86).

La experiencia de estudiar la carrera de técnico en educación parvularia fue gratificante para Marta. Señala que en este período tuvo una participación bastante activa en su curso, dado que muchas de las actividades que realizaban se aproximaban a sus intereses personales:

“Era coordinadora de mi curso. Estuve en todo lo que tenía que ver con lo artístico. Siempre participé bailando, haciendo dramatizaciones. Cuando había que hacer algo manual, me gustaba, porque era muy meticulosa, los recortes, los pegaditos, todas esas cosas me encantaban. Y les ayudaba a mis compañeras que eran más o menos débiles en ese aspecto y ellas me ayudaban en otra cosa a mí. Y como había hombres en mi curso, yo les ayudaba a hacer las cosas manuales”. (E1:88)

La presencia de dos varones en el curso de educación de párvulos llama la atención dado que, al igual que en la actualidad, la participación de hombres en la educación parvularia sigue siendo marginal. Finalmente, estos compañeros optaron por ser Técnicos en Bienestar Social.

Marta valora la formación que tuvo en el Liceo Técnico y cree que salió muy bien preparada para el trabajo educativo. Cuenta que las egresadas de este establecimiento tenían una muy buena inserción laboral:

“Considero que salí muy bien preparada, porque esta institución en particular [JUNJI], prefería a todas las alumnas de la técnica (...). Eran exigentes; siempre nos manifestaron que trabajar con niños era muy delicado, que no era lo mismo en otra profesión, que tú ibas a trabajar con niños, y si no tenías esa vocación; siento que salí muy bien preparada de la técnica, porque yo no fui de inmediato a la universidad” (E1:96).

Marta terminó su formación como Técnico en Educación Parvularia en el año 1973, el mismo año del golpe de Estado. Termina la enseñanza media con interés por continuar estudiando en la universidad, pero sin tener certeza de poder concretarlo.

## **B. EL TRÁNSITO DE TÉCNICA EN EDUCACIÓN PARVULARIA A EDUCADORA DE PÁRVULOS**

### **Los años como técnica en educación parvularia: el valor pedagógico del juego.**

Una vez que termina los estudios en el Liceo Técnico, Marta rinde la Prueba de Aptitud Académica para el ingreso a la Universidad. Tenía interés en estudiar Pedagogía en Música, dado su gusto por el canto, y quedó seleccionada. Pero las aprehensiones del padre respecto a la posibilidad de que estudiara lejos de casa y la preocupación por el contexto sociopolítico post golpe de Estado la hicieron desistir:

“En esa época piensa tú que fue el golpe, mi padre no era muy cercano a los militares. Mi padre fue un socialista toda la vida, de convicción. Yo era buena para el canto. Fui a dar la prueba a la sala Isidora Zegers. Quería estudiar pedagogía en música y quedé en la Universidad de La Serena. Mi padre no me dejó ir; él no quería que yo me fuera, una mujer sola. Siempre estaba diciendo ‘quién te va a cuidar cuando estés por allá, estamos en una época difícil, no’. Debido a esas aprehensiones, yo me empecé a atemorizar” (E1:96).

En este escenario, Marta decide no irse a estudiar lejos de casa. Una situación similar vivió previamente su hermana mayor, quien quedó seleccionada en la carrera de Nutrición y, debido a la aprehensión del padre, desestimó la idea de realizar sus estudios. En cambio, define que trabajará como Técnico en Educación Parvularia, cuestión que coincide con el período de apertura de nuevos Jardines Infantiles de la recientemente creada Junta Nacional de Jardines Infantiles. La opinión de su padre vuelve a tener relevancia en su decisión, tal como lo explica ella:

“Como la JUNJI empezó a abrir espacios para entrar a trabajar acá, yo tenía una compañera que me dijo ‘sabes que en la JUNJI están recibiendo personas para trabajar como técnico, y hay un cupo porque renunció una niña, ¿te interesa?’. Conté en mi casa, mi papá me dijo ‘qué bueno, vas a estar cerca, a ti te gustan los niños’. Y entré a la JUNJI a trabajar como técnico en educación parvularia” (E1:96).

Marta ingresa a la JUNJI, institución en la que desarrollará toda su vida laboral, en Noviembre de 1975. El Jardín Infantil Lucero de Rancagua, contaba sólo con una educadora de párvulos que cumplía la función de directora del centro. El resto del equipo educativo correspondía exclusivamente a técnicas en educación parvularia. La estructura organizacional y la dotación de personal asociada favorecieron que pudiese desarrollar su trabajo con bastante autonomía:

“Ahí existía solamente una directora y todas las demás éramos técnicos. En ese tiempo teníamos también el segundo nivel de transición<sup>33</sup>. Nosotros atendíamos niños de 5 a 6 años. Justamente con esos niños trabajé, eran los más grandes. Al comienzo trabajábamos solas, y después se fue incorporando otra compañera técnica, así que trabajábamos en grupos de dos personas. Pero la responsabilidad del nivel era mía, porque era más antigua” (E2:2).

Marta relata que el trabajo en el jardín infantil le demandó recordar lo aprendido en el Liceo Técnico, debiendo ponerlo en práctica. También valora el rol de la directora del centro como una guía para el quehacer de las técnicas:

“La teoría había que ponerla en práctica, y yo la puse en práctica en ese jardín. La directora también nos apoyó y nos enseñó muchas cosas” (E2:2).

Al mirar el trabajo educativo de este período, Marta expresa la felicidad que le producía el trabajo con niñas y niños pequeños. Reconoce que se promovía el desarrollo de aprendizajes fundamentalmente a través del juego:

“Yo era feliz; siempre me he considerado una persona súper lúdica (...). Recuerdo que nos tirábamos al suelo, jugábamos con tierra con los niños; yo jugué mucho con ellos cuando trabajé en sala. Los niños eran felices a pesar de que eran tantos; era un espacio de aprendizaje, pero a través del juego. (...) Claro que había una planificación muy estructurada también. Se trabajaba una planificación integral, que también tenía su estructura pero basada en el juego: se usaba mucho el juego de rincones, de puertas abiertas, el juego rincones, también se trabajó lo cognitivo a través de las áreas separadas por temáticas” (E2:8).

Señala que en algún momento se perdió el énfasis en el juego como estrategia central para la promoción de aprendizajes en niñas y niños menores de seis años. Precisa que en la actualidad esto se está retomando:

“El juego era como la esencia para el aprendizaje del niño, y eso se fue perdiendo con el tiempo. Ahora se retomó el juego como la herramienta importante para aprender en los niños, pero yo partí mi trayectoria con este énfasis en la práctica” (E2:8)

A propósito del juego de rincones de puertas abiertas, que consiste en la preparación de un rincón temático en cada sala, Marta reflexiona en torno a cómo en aquellos años se consideraba la opinión de los niños y niñas en el desarrollo de la práctica pedagógica:

“Una sala implementaba un rincón determinado (...) entonces los niños elegían a qué sala irse. Entonces iban de una sala a otra, a jugar, y nosotros íbamos a compartir con ellos. Se

---

<sup>33</sup> A mediados de la década del 2000, desde el Ministerio de Educación se definió que JUNJI e Integra focalizarían su oferta educativa en el Nivel de Sala Cuna (0-2 años) y en el Nivel Medio (3-4 años), mientras que las escuelas básicas se concentrarían en la ampliación de la cobertura para el Nivel de Transición (5-6 años). Por lo cual, en la actualidad JUNJI cuenta con pocos grupos de Nivel Transición en sus jardines infantiles.

consideraba mucho el interés del niño, asociado al tiempo... lo que posteriormente fue quedando de lado” (E2:10-12).

Marta cuenta que durante la década de los '80, comenzaron a incorporarse más educadoras de párvulos a los Jardines Infantiles como “educadoras pedagógicas” o de aula. Así lo cuenta:

“A medida que fue pasando el tiempo, la institución fue incorporando educadoras; primero llegaron educadoras en práctica, y después la institución las fue contratando. Llegó un momento en que había una educadora por sala, pero eso duró súper poco, porque eran muchos niños: en el nivel segundo nivel de transición eran cuarenta niños, en el medio menor eran treinta y tres, y en el medio mayor eran treinta y ocho (...). Claro, eran muchos niños, por lo tanto, llegó un momento en que las educadoras empezaron a renunciar y volvimos a quedar técnicas trabajando solas” (E2:2-3).

La educadora analiza cuál era la imagen social de la educación parvularia durante sus años de trabajo como técnica, que abarca la segunda mitad de la década del '70 y parte importante de la década de los '80. Explica que no existía pleno conocimiento de la importancia de la asistencia de los niños/as al jardín infantil y que no se reconocía su carácter educativo. En el relato de la profesional aparece descrito de la siguiente manera:

“Yo creo que había un concepto de que los niños sólo iban a jugar, que no era validado el jardín infantil como una institución de educación, porque siempre escuché: ‘la educadora sólo juega con los niños, están para que jueguen con los niños, para que los cuiden, para que la mamá trabaje’. No estaba validada en términos de que en un jardín infantil a través del juego el niño aprende” (E1:146).

Queda de manifiesto en el relato de Marta que la educación parvularia aún se encuentra en una etapa de desarrollo y de validación social. Pero, además, se reconoce la coexistencia de dos de los grandes fundamentos que ha utilizado el Estado durante décadas para promover la oferta pública de jardines infantiles: por una parte, los jardines infantiles como respuesta ante la necesidad de apoyo (con el cuidado de los hijos e hijas) de las madres que se incorporan al trabajo remunerado fuera del hogar y, por otra, como una oferta educativa relevante para el despliegue de todas las potencialidades de los niños y niñas durante la primera infancia, etapa crucial del desarrollo humano.

La profesional ilustra esta falta de sintonía que se visualizaba con muchas familias de los párvulos a través de ejemplos cotidianos como los siguientes:

“Ahora no es así, hay otra mentalidad de lo que significa el jardín infantil, pero antes te decían: ‘tía sabe que estoy aburrida, le traje al niño para que por último juegue aquí con usted’. Piensa tú que la gente no iba a buscar a los niños, y una se tenía que llevar a ese niño para su casa. Yo no sé cuántas veces me llevé niños para mi casa porque no los iban a buscar: ‘se me olvidó tía que lo tenía en el jardín...’, es por ello que siento que antes el jardín infantil no era validado” (E1:146)

Marta trabajó como técnico en educación parvularia durante aproximadamente 11 años, un tiempo en el que pudo explorar sus capacidades, disfrutar de un amplio espacio de autonomía y de aprendizaje sobre el quehacer educativo.

Sin embargo, en este mismo período relata las formas en las que el contexto de la dictadura militar influía en su quehacer educativo y en el funcionamiento general del jardín infantil. Cuenta que se privilegió un enfoque más asistencial en el trabajo con las niñas, niños y sus familias, que las orientaciones pedagógicas del nivel central fueron cada vez menos relevantes y que vivieron un fuerte intervencionismo en la cotidianeidad del centro por parte de figuras relacionadas con las autoridades militares.

### **La formación universitaria: una interesante experiencia de relación entre la práctica y la teoría pedagógica**

A comienzos de la década del '80, el Ministerio de Educación inició un proceso de regularización de títulos para quienes trabajaban en educación, uno de los requisitos para ello era desempeñarse de manera autónoma en sus funciones, de hecho, Marta acreditó que ella se desempeñaba sin la presencia permanente de una educadora de párvulos, y que era responsable de los procesos técnico-pedagógicos de su aula:

“Se solicitó a los profesores regularizar sus títulos y, como siempre trabajé sola, porque en ese tiempo había una directora y las demás éramos técnicos a cargo de los niños (...). Entonces la JUNJI me dio ese certificado y me aceptaron en la universidad” (E1:98-100).

En 1982, Marta inicia sus estudios universitarios en la carrera de Educación de Párvulos, en la sede Santiago de la Universidad de Tarapacá. El programa de formación, dedicado exclusivamente a personas que ya se encontraban laborando en el ámbito educativo, funcionaba de manera intensiva los sábados, durante todo el día:

“Estaba todo el día y regresaba a las 11 de la noche a mi casa. Éramos un grupo bastante grande de la JUNJI, nos juntábamos con los profesores que estaban revalidando y pagábamos un bus durante todo el mes que nos iba a dejar y nos esperaba en la tarde para traernos para Rancagua o San Fernando (...). Yo estudié cuatro años viajando todos los sábados” (E1:156-158).

La realización de estos estudios implicó para Marta un esfuerzo importante, tanto por el tiempo que debía destinar para cumplir con las exigencias académicas, como por el desembolso económico que debía hacer para pagar los aranceles universitarios correspondientes:

“Un esfuerzo muy significativo. Sí, y económico, porque piensa que yo era técnico. Me pagué la carrera, porque mi papá todavía tenía otros hermanos que estaban estudiando. Entonces le dije ‘papá, mire, yo quiero seguir estudiando, pero con el sueldo que tengo

me voy a costear mi carrera'; 'bueno, si a usted le alcanza, bien' me dijo mi papá. En esos cuatro años me limité de muchas cosas: por ejemplo, si quería comprarme un pantalón, no me lo compraba, porque tenía que pagar el mes completo del bus y pagar la universidad" (E1:162).

Cotidianamente debía resolver, al igual que sus compañeras, la alimentación, a fin de no incurrir en gastos adicionales. De esta manera, optimizaba el rendimiento de sus ingresos como técnica en educación parvularia que, según indica, eran bastante precarios para la época.

Tuvo como docentes a destacadas académicas, profesionales con trayectoria, que la motivaban y le ayudaban a confirmar la decisión que había tomado de estudiar educación de párvulos. Disfrutaba de las clases. La experiencia práctica de Marta, que tenía a lo menos siete años de trabajo como técnico en educación parvularia, colaboró para que su proceso formativo fuera más fácil y que los contenidos tratados cobraran significado en realidades concretas como las que vivía ella en su trabajo cotidiana durante la semana:

"Yo creo que me fue fácil, porque me hablaban de algo y yo lo relacionaba con lo que hacía en el jardín. Lo que sí me jugó en contra, fueron matemática y estadística, a mí siempre me costaron, muy difícil. Pero todo lo demás, los ramos que tenían que ver con la educación parvularia, evaluación, metodología, curriculum... todo eso para mí era conocido por mi trabajo en la JUNJI. Así es como iba relacionando la práctica con la teoría" (E1:166).

Los estudios universitarios le aportaron a Marta un soporte teórico que necesitaba para fortalecer su trabajo educativo con niños y niñas. La articulación de la práctica con la teoría resultó en uno de los aspectos más valiosos de su formación profesional. Así lo plantea ella:

"A mí me hablaban de currículum, yo sabía de qué se trataba, de evaluación, de mediación, porque ya tenía la práctica, entonces qué es lo que yo creo que a mí me faltaba, era la otra parte, la teoría. Conjugarla con lo que ponía en práctica" (E1:166).

Ser estudiosa y muy dedicada al trabajo, según sus propios conceptos, son atributos personales de Marta que le sirvieron para hacer frente a la exigencia académica. Recuerda que siempre contó con el apoyo de la directora del centro, quien siempre buscaba alternativas para facilitar el desarrollo de sus estudios. Además, contaba con todas las facilidades para realizar trabajos de aplicación de contenidos en el mismo jardín infantil; incluso pudo realizar su práctica profesional ahí, lo que constituyó un gran facilitador para concluir sus estudios superiores.

Pero no todo fue tan tranquilo en su proceso formativo. Marta relata que hubo cuestionamientos a nivel regional por el tipo de programa que estaban desarrollando:

“Se produjo un problema con las educadoras de la JUNJI en esa época, porque consideraban que nosotras les íbamos a quitar el puesto, que no era lo mismo entrar a la universidad y asistir todos los días a estudiar, que ir todos los sábados durante cuatro años. Supuestamente no era lo mismo, pero con el correr de los años se fueron dando cuenta que nosotros éramos tan capaces como ellas” (E1:106).

Marta se tituló como Educadora de Párvulos en el año 1986 y quedó expectante de la posibilidad de ser contratada como profesional en la misma institución.

### **El asistencialismo y la intervención del jardín infantil en dictadura, su análisis**

Marta analiza lo que fue el trabajo educativo durante la segunda mitad de la década del '70 y la década del '80. Identifica dos características muy relevantes de este período: el énfasis en la atención asistencial por parte de los jardines infantiles y la intromisión de las esposas de las autoridades militares de la época en el quehacer cotidiano de los centros. Esto en el contexto de un proceso socio-político marcado por el temor y la represión por parte del Estado.

“El golpe fue en el '73, y yo entré a trabajar en el '75. Fue complicado porque la atención era más asistencial; si bien es cierto, había educadoras que se la jugaban bastante por los niños, para educarlos para el futuro, había otras cosas que te lo impedían, como las autoridades del momento. (...) Sólo había que preocuparse de que el niño fuera a comer al jardín y a pasarlo bien. Igualmente, a través del juego los niños aprendían, porque siempre estuvo el juego. Pero siento que todo ese tiempo se perdió un poco lo que es la educación, el trabajo era más asistencial” (E1:124).

Pese a la existencia de un contexto poco alentador para el análisis y fortalecimiento de la dimensión pedagógica del quehacer, Marta relata que los equipos educativos hacían esfuerzos por sostener el sentido del trabajo educativo con los párvulos. De paso, relata la existencia de libros para el trabajo pedagógico con los párvulos con actividades de “apresto” para el ingreso a la Educación Básica. En sus palabras:

“Nosotras trabajábamos libros de apresto. Trabajamos mucho tiempo con libros de apresto, Manolo y Margarita, Simón... (...). Pero igual había una preocupación de la educadora por educar a los niños, igual de nosotras las técnicas, de apoyarlas, pero llegó un momento en el que hubo un quiebre, y de eso el trabajo pasó a ser asistencial” (E1:134).

Señala que la intervención de las autoridades militares en la cotidianeidad del jardín infantil era habitual y muy violenta, dado que no se respetaban las funciones del equipo educativo y la forma de relacionarse era muy autoritaria:

“Había mucha intromisión en la educación en esa época; a nosotras cualquier persona iba a ver qué estábamos haciendo en la sala. Recuerdo a una persona, esposa de un militar,

que entró a mi sala, miró y me dijo: ‘límpiale los mocos a ese niño’, o sea, dándote órdenes. (...) La intromisión de mucha gente que no tenía idea de lo que era la educación parvularia, sólo por el hecho de ser ‘la señora de’” (E1:124).

El desplazamiento de las funciones de las profesionales del jardín infantil era una práctica frecuente en esta época. Las esposas de los militares, sin tener formación en el ámbito de la educación infantil, daban instrucciones sobre el funcionamiento del centro y realizaban tareas que les correspondían a las profesionales del equipo:

“Eran esposas de militares, dueñas de casa, que te iban a dar instrucciones al jardín infantil, que se instalaban en la oficina a atender apoderados, y la persona que era directora o la educadora quedaba de lado, porque asumían ellas como las dueñas de... Esto fue doloroso” (E1:186).

Recuerda algunos ejemplos de este enfoque asistencial y lo relaciona con una estrategia comunicacional del régimen dictatorial:

“Era triste. Iban al jardín a dejar mercadería a la gente más pobre. A los niños les regalaron zapatos, a todos, de esos zapatos plásticos. Y nos hacían ponernos en fotografías ‘todos mostrando los zapatitos’. Entonces fue muy penoso para mí. En ese tiempo ya era educadora de párvulos” (E1:124).

El riesgo de ser delatadas por decir algo “inapropiado”, de acuerdo al criterio de las autoridades de la época, fue instalando una sensación de temor y desconfianza en el trabajo del jardín infantil. Incluso, en ocasiones, debían intervenir para que niñas y niños no hicieran comentarios que pudiesen complicar la situación de sus familias o la de la misma Marta:

“Llegaban a cualquier hora. Era muy difícil (...) pobre de ti que hablaras algo que tenía que ver con política. Los niños a veces llegaban diciendo cosas y uno tenía que decirles ‘calladito’, que no hablara, muy difícil” (E1:128).

“Los niños eran tan inocentes que hablaban abiertamente y uno tenía que decirles que tuvieran cuidado, que le dijera a la mamá que no se conversara de eso. (...) Entonces uno tenía que desviarles la conversación, por el temor de que llegara alguien y los niños dijeran “ah, es que la tía me dijo”, porque lo que tú le decías al niño era como sagrado” (E1:193).

La situación llegó a un punto crítico cuando la directora del Jardín Infantil fue denunciada por usar una canción de Violeta Parra en un acto artístico. La profesional fue detenida y debió entregar explicaciones en la Intendencia regional. Así lo cuenta Marta:

“A la directora con la que trabajábamos al mismo nivel, la detuvieron por hacer un baile con una canción de Violeta Parra, que ella usó sin mala intención (...). Se terminó el acto y noté algo raro; después me dice: ‘tengo que ir a la Intendencia’. ¡Oh! la llevaron

detenida, a dar explicaciones, por qué ella estaba enseñando a los niños ese tipo de música, de una comunista como Violeta Parra” (E1:170).

En ese entonces Marta reconoce que por primera vez sintió miedo:

“Ahí es la primera vez que sentí miedo, miedo de lo que yo estaba haciendo en un jardín infantil, porque tú no podías hacer algo abiertamente. Te limitaban (...). Siempre, constantemente, había gente mirándote en el jardín; ahí a mí me dio susto” (E1:174)

Marta insiste en que, pese a la vigilancia, la censura y el temor, hacían esfuerzos por mantener el sentido del trabajo pedagógico, focalizando sus energías en entregar mejores oportunidades de aprendizaje para los niños y niñas que asistían al jardín infantil. Reconoce, no obstante, que esta actitud y posicionamiento ético-profesional no fue un atributo de todas las personas que trabajaban en este nivel educativo:

“Nosotras seguimos trabajando igual y educando a los niños, porque la directora quería que esos niños, que se irían al colegio, salieran bien preparados de la educación parvularia. Obviamente que contaba conmigo, porque yo estaba en lo mismo, siendo técnico: me interesaba que esos niños salieran muy bien del jardín y que tuvieran un lindo recuerdo. Y de hecho yo creo que igual lo tuvieron, pero era por esencia de esa educadora, porque otras profesionales se quedaron con lo que se podía hacer, con ellas no se podía hacer mucho” (E1:174).

Marta comenta lo complejo que fue este período para la educación parvularia, dado que no existían espacios de confianza en los equipos educativos para poder problematizar la realidad que estaban viviendo:

“Fue un período muy complejo, muy difícil, porque vuelvo a insistir, la educación parvularia se transformó en una práctica esencialmente asistencial; grandes orientaciones pedagógicas no tuvimos. Cuando nos juntábamos, conversábamos que esto no podía ser. Pero estabas inmersa en una política de dictadura, por lo tanto, lo que tú hablaras, lo que dejaras de hablar, igual te iba a influir en el trabajo, de alguna u otra manera. Entonces, una tenía que cuidarse... en el fondo, al final después agachamos el moño (...). Con algunas educadoras de trayectoria conversábamos y decían ‘es que no puede ser, no lo podemos permitir’, pero no estaba en nuestras manos, el poder era más fuerte” (E1:189).

A nivel regional también identifica a algunas profesionales que intentaban aportar con orientaciones con un mayor énfasis en lo pedagógico y que defendían la necesidad de resaltar el rol profesional de las educadoras de párvulos que ‘es educar’. Las instaba a defender la función educativa de la institución y a “no dejarse pasar a llevar” por otras figuras que no tenían conocimientos de educación infantil. No obstante, tampoco podía hacer estos planteamientos abiertamente.

Al tiempo que estudiaba en la universidad, Marta se preguntaba por las implicancias que podría tener el contexto dictatorial en su desarrollo profesional y el temor latente a no poder seguir ejerciendo:

“De repente me cuestioné y decía: ‘¿esto va a ser así? Ojalá que no, porque lo que yo quiero es entregar todo lo que aprendí a los niños’. Porque la educación parvularia es importante, siempre fue mi objetivo. (...) También hubo un momento en que nos pudimos expresar y ahí manifestamos todo lo que pensábamos; por eso después creía que quizás no iba a poder seguir ejerciendo la educación parvularia. Fue un momento traumático. Después, era necesario tener cuidado con lo que tú decías en la educación” (E1:191-193).

Estos cuestionamientos duraron un tiempo, pero Marta siguió adelante con su formación y su quehacer técnico y profesional.

### **C. SU TRABAJO COMO EDUCADORA DE PÁRVULOS: UN RECORRIDO POR DISTINTOS LUGARES DE LA INSTITUCIÓN**

#### **Los años como educadora de aula: aprendiendo a trabajar con los más pequeños/as**

Una vez que se titula, Marta accede rápidamente a un cargo como educadora de párvulos. Comenta que existía un acuerdo entre la JUNJI y la Asociación de Funcionarios, en el que se estableció que quienes ya laboraban en la institución y habían obtenido el título profesional podrían acceder de manera preferencial a los cargos de Educadora de Párvulos que se fueran abriendo en la región.

En 1987 se incorpora al Jardín Infantil Campanita, un establecimiento grande de la ciudad de Rancagua, en el cargo de Educadora de Aula. Recuerda que en este nuevo espacio laboral tuvo la posibilidad de desarrollarse profesionalmente, tal como lo expone:

“Ahí me desarrollé como educadora de párvulos en plenitud, poniendo en práctica todo lo que sabía. Me encontré con más profesionales, porque era un jardín mucho más grande. (...) Con mis colegas trabajábamos súper bien. Me quedé a cargo de los más pequeñitos, de los niveles menores” (E2:16).

En esta nueva función Marta debe asumir como educadora de párvulos a cargo de los niveles medios (menor y mayor). Hasta ahora sólo había estado a cargo de los grupos de niños/as de mayor edad en los niveles de transición, por lo que el cambio representa un desafío importante. En su relato lo expone de la siguiente manera:

“Yo venía de trabajar con niños más grandes, muy autónomos, tú les dabas instrucciones, orientaciones y los niños lo hacían. En cambio, con los de dos años es difícil, porque son tan guaguas, no sabían hablar, decía ‘qué hago’, costaba que almorzaran... oh, ¡qué difícil! Fue para mí complicado el nivel medio menor, fue una prueba de fuego” (E2:18).

Marta se enfrenta a un trabajo diferente, marcado por las características del grupo de niños y niñas que tenía a cargo, que por la etapa del desarrollo en la que se encontraban tenían otras capacidades y

necesidades. Relata cómo la dimensión del cuidado cotidiano se hacía más relevante frente a lo que consideraba educativo. Así lo explica la entrevistada:

“Tú esperas respuesta y no la tenías al tiro como con los más grandes; no tenían tanta autonomía (...) entonces andaban al lado tuyo. Y lo otro, el control de esfínter que era tan difícil, de repente pasábamos más tiempo trabajando en las tareas de cuidado en el baño que en lo pedagógico. Porque era difícil, porque eran tantos niños, se orinaban, había que llevarlos al baño, a veces había que bañarlos. Entonces, la parte pedagógica la empezamos después. El primer semestre fue prácticamente trabajar la rutina; después ya fuimos tomándole el ritmo a los niños y a sus demandas” (E2:20)

Es interesante analizar lo que problematiza la profesional respecto a qué significa lo educativo en la educación infantil. Presenta una distinción entre las actividades relacionadas con cuidados básicos en la primera infancia que requieren apoyo del adulto (como la muda o el cambio de ropa) y lo pedagógico. Esto contrasta con algunos enfoques educativos que relevan el valor de las acciones cotidianas en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas durante los primeros años de vida (Ritscher, 2017; David y Appell, 2010).

Pese a las dificultades que debió enfrentar, Marta logró acostumbrarse a este nuevo espacio educativo. Tuvo la posibilidad de continuar con el mismo grupo por un segundo año hasta el nivel medio mayor, cuestión que favoreció su despliegue profesional a partir de la experiencia, del conocimiento de los párvulos y de sus procesos de aprendizaje particulares.

Recuerda que trabajaban con un enfoque integral<sup>34</sup> del currículum y con las planificaciones mínimas<sup>35</sup>:

“Trabajábamos el currículum integral, las planificaciones mínimas, mucho. Lo que se fue mermando después con el tiempo (...) El centro de interés, el motivo de lenguaje, el juego centralizador, el juego de rincones, que estaban incorporados en la planificación integral. Recuerdo haber hecho actividades muy hermosas: un circo en la sala, que era un juego centralizador, o un supermercado” (E2:20-22).

Señala que en esta época los niveles de accidentabilidad de los párvulos eran menores que en la actualidad, pese a que los grupos de párvulos eran más numerosos y el número de adultos por aula menor. Reflexiona sobre la incidencia que podría tener el nivel de implicación del equipo educativo en las experiencias de aprendizaje:

---

<sup>34</sup> El currículum integral corresponde a una modalidad curricular que nace al alero de la formación de educadoras de párvulos en la Universidad de Chile. Recoge en su planteamiento parte importante de la tradición de la educación parvularia chilena y el interés en aportar herramientas que permitan un trabajo educativo pertinente a las características del niño/a real que asiste a la educación parvularia en el país (Alarcón, Bonard y Simonstein, 1986).

<sup>35</sup> Corresponde a planificaciones de corta duración y responden al mayor nivel de concreción de la propuesta pedagógica, en la que se operacionalizan los aprendizajes que se busca promover (MINEDUC, 2006).

“Nuestros niños no tenían tantos accidentes, a pesar de que eran hartos. (...) El hecho de que nosotras jugáramos más con los niños, que estuviéramos más involucradas con ellos. Creo que uno tenía una visión y un cuidado mayor con los niños. Hoy día ocurren unos tremendos accidentes (...) no sé qué pasó que se desprotegieron los niños, pero antes eran pocas personas dentro de la sala y no ocurrían grandes accidentes” (E2:22).

Luego de dos años trabajando en los niveles medios, Marta enfrenta un nuevo cambio; esta vez se traslada hasta el nivel de sala cuna. De su relato se desprende que la adaptación fue menos demandante que en el cambio anterior. Lo cuenta así:

“Me encantó sala cuna, ¡me encantó! porque los niños son tan especiales, tan cariñosos contigo; a mí me decían ‘mamá’, ‘mami’ (...). A pesar que es un trabajo físico desgastante, por la muda, y por el tiempo de dedicación (...) pero muy motivador” (E2:34).

Se reconoce una suerte de encantamiento de Marta con las niñas y niños más pequeños del jardín infantil. En el ámbito pedagógico, en el nivel de sala cuna se trabajaban las tareas de desarrollo<sup>36</sup>, que establecían una secuencia de logros que debía cumplir el niño y la niña de acuerdo a su edad. Así lo describe:

“Nosotras teníamos que, de acuerdo al diagnóstico, ver en qué etapa estaba y, desde ahí, trabajar las tareas de desarrollo por área. Entonces el niño no podía pasar de esa tarea a la otra o pasar a la otra área si no tenía todo cumplido” (E2:38).

“Las instrucciones para nosotras era hacer las tareas de desarrollo en tarjetas, no en las planificaciones. Una tarea de desarrollo por tarjeta y atrás ir anotando por niño los avances que se iban logrando con ellos” (E2:40).

Marta relata que con el término de la dictadura militar en 1990 y la llegada del primer gobierno democrático, la JUNJI tuvo un cambio sustantivo en su política técnico-pedagógica. Así lo relata:

“Con la llegada de la democracia se retomó lo que nunca se debía haber perdido, todo lo que tiene que ver con la educación, porque hubo gente preocupada de que los jardines infantiles retomaran su trayectoria que era educativa. (...) Por lo tanto, lo que se perdió se retomó con la nueva Vicepresidenta Ejecutiva que llegó a la JUNJI, que era educadora de párvulos (...) Victoria Peralta<sup>37</sup>, ahí se retomó lo educativo en la JUNJI, de lo asistencial pasamos a lo pedagógico” (E2:70).

Señala que el cambio, marcado por un proceso de reforma para todos los niveles del sistema educativo, fue muy bien recibido por los equipos educativos:

---

<sup>36</sup> Este enfoque de trabajo, fundado en el aporte de psicólogos del desarrollo como Piaget, Erikson, entre otros, está definido en el Programa para el Nivel Sala Cuna, contenido en el Decreto Exento N°158 del Ministerio de Educación. Se estructura en función de tareas y sub-tareas de desarrollo, además de situaciones de estimulación.

<sup>37</sup> Alude a María Victoria Peralta Espinoza, Educadora de Párvulos y destacada académica e investigadora en educación infantil. Ocupó el cargo de Vicepresidenta Ejecutiva de JUNJI entre 1990 y 1998.

“Con satisfacción, con alegría de retomar lo que éramos como educadoras de párvulos. Las técnicas, la familia, reconocían el jardín y evidentemente como un espacio educativo. Entonces retomar lo educativo fue como un aire nuevo, vivir de nuevo eso trabajaste por años con los niños sin que hubiera ese quiebre del gobierno militar. Retomar y vibrar con los niños nuevamente y educarlos” (E2:74).

### **Técnicas y educadoras de párvulos: ¿cuestión de responsabilidades?**

A partir de su experiencia como técnica en educación parvularia y como educadora de párvulos, Marta reflexiona en torno a las diferencias de cada función dentro del jardín infantil. Plantea que como técnica siempre gozó de una gran autonomía, que le permitía tomar la responsabilidad del grupo, conducir las reuniones de apoderados, elaborar los informes, entre otras actividades. Por lo tanto, al asumir como educadora de párvulos, los cambios no fueron tan significativos; sí precisa que la responsabilidad es mayor, dado que ahora la asume en forma oficial como profesional de la educación. Reconoce que las diferencias más significativas se dan a nivel del reconocimiento externo, ya sea a nivel institucional o en la relación con las familias:

“La diferencia es que cuando asumí como educadora era lo legal. (...) Pero independiente de eso, para una institución, para los papás, el ser educadora le da un plus, es reconocido. Dicen ‘usted es la asistente de la educadora, yo quiero a la educadora’, o sea, en eso los papás hacen la diferencia” (E2:46).

Marta explicita su gran valoración por la función de las técnicas en educación parvularia, ya que ellas son las que pasan una mayor cantidad de tiempo de la jornada con las niñas y niños. Explicita, además, que muchas veces la educadora está fuera del aula para cumplir con tareas de planificación, atención de apoderados/as o simplemente labores administrativas,

“Hasta el día de hoy yo me saco el sombrero por las técnicas, porque son las que están ahí todos los días con los niños. En cambio, la educadora por equis razones, a veces pasaban más [tiempo] en la oficina, ya sea planificando, atendiendo apoderados (...). Entonces quien conoce más a los niños es la técnica” (E2:46).

Pese a su afirmación señala que existen educadoras que siempre están al lado de los párvulos y que priorizan su trabajo en aula, dejando en segundo plano el conjunto de demandas de carácter administrativo. Agrega que, de todos modos, las funciones de la educadora y la técnica están claramente establecidas:

“Las responsabilidades son diferentes. Una educadora de párvulos tiene la responsabilidad de planificar, atender a los niños y a las familias, además de realizar las coordinaciones internas y externas al centro educativo. En cambio, una técnica es la que ejecuta lo que otro te dice, por lo menos yo así lo viví” (E1:114).

## **Su tiempo como directora de un jardín infantil**

En el año 1995 Marta asume como directora de un Jardín Infantil de Rancagua. El proceso de selección asociado no estuvo exento de dificultades, dado que se resolvió el concurso interno y se asignó a otra profesional para el cargo; Marta realiza una consulta por escrito respecto de su situación y, luego de una nueva revisión de los antecedentes, se determina que a ella le correspondía ocupar dicha plaza.

Las tensiones vividas con este proceso administrativo hicieron que la primera etapa de trabajo como directora no fuera fácil, especialmente en la relación con las directoras de otros centros. Se cuestionaba que ella hubiese presentado un reclamo, aunque, aclara Marta, ella sólo realizó una consulta respecto de su situación en el proceso de selección. Así relata la relación con sus pares durante los primeros meses:

“Después llegó una carta y me dijeron que me correspondía el cargo (...) Cuando asumí fue muy complicado para mí, porque mis pares directoras no me aceptaban, yo evitaba ir a las reuniones. Creo que fueron como tres meses que me estaban probando cómo iba a desempeñarme como directora. Después les demostré que no era tan diferente a ellas, que hacía cumplir las orientaciones y que no tenía problemas con el personal, que llevábamos un buen jardín (E2:56).

Después de este período, las relaciones con sus pares se estabilizaron y ella se incorporó plenamente a los encuentros que regularmente, realizaban para analizar temas de gestión de los establecimientos.

Marta desarrolla sus funciones como directora, llevando consigo la experiencia de 20 años de trabajo educativo en la misma institución. De esta manera, la profesional realiza un trabajo interesante, incorporando las orientaciones técnico-pedagógicas provenientes del nivel nacional y regional, gestionando la propuesta educativa del jardín y los procesos de planificación, administra las relaciones al interior del equipo educativo y mantiene buenas relaciones con las familias.

En paralelo a sus funciones como directora, la profesional siempre estuvo a cargo de un grupo de aula. De esta manera, mantuvo activo su trabajo como educadora y el contacto cotidiano con los párvulos.

Con el paso del tiempo, su trabajo y el de su equipo fueron valorados. Llegaron a ser reconocidos como uno de los mejores jardines infantiles de la región.

Marta se desempeñó como directora del Jardín Infantil hasta el año inicios del año 2007, momento en cual asume el cargo de supervisora técnica de la dirección regional de la institución en la que trabajaba.

## **La supervisión técnica y la nostalgia del contacto con los párvulos**

Durante 2006 se abre un concurso para ser supervisora técnica, desde la dirección regional de JUNJI y Marta es invitada a participar. Al comienzo tuvo dudas respecto a esta posibilidad, porque no sabía si ya estaba resuelto quien asumiría el cargo. En una segunda instancia, tenía la inquietud en torno a su

condición contractual, ya que como directora titular tenía un cargo en la planta profesional<sup>38</sup> a la que, en principio, tendría que renunciar en caso de ser seleccionada. Pero, por otra parte, como profesional ya tenía ganas de emprender nuevos desafíos, por lo que la invitación le parecía una interesante oportunidad.

Las dudas le hicieron retrasar su decisión y la postulación la concretó al límite del plazo considerado. Así lo cuenta:

“Fui a mi casa a buscar los papeles y postulé al último minuto. (...) Empecé a pasar las etapas, cuando llego a la entrevista, estaba nerviosa (...). Había varias personas y el director regional; me preguntaron por qué quería postular, qué podía aportar y esas cosas. Yo respondí: ‘a mí no me van a contar cómo es el trabajo de la técnica porque yo fui técnico, no me van a contar el trabajo de la educadora porque fui educadora, y tampoco me van a contar el trabajo de la directora porque también fui directora; por lo tanto, sé que lo que se hace en cada uno de esos estamentos y cuál es la responsabilidad de una y de otra”.

Marta recurrió a toda su trayectoria en JUNJI para enfrentar esta entrevista, haciendo gala de su conocimiento profundo de cada una de las funciones de quienes integran los equipos pedagógicos en un jardín infantil. Le interesaba esta opción profesional, ya que la visualizaba como un “tremendo desafío, otra visión, una mirada desde afuera” (E2:76) a los procesos educativos que desarrollan los jardines infantiles.

Cuando ya pensaba que no había tenido éxito en su postulación, recibe un llamado telefónico en el que le comunican que fue seleccionada. Ella acepta el cargo y le informan que debe prepararse para viajar a Santiago a una jornada de trabajo con los equipos técnicos regionales. El cambio fue abrupto:

“Eran las 5:00 de la tarde y yo salía a las 5:20. No tuve tiempo suficiente para decirle a mis compañeras, así que las llamé a todas rápidamente y les comuniqué: (...) renuncié al cargo de directora, me voy como supervisora” (E2:76).

El equipo educativo reaccionó con sorpresa y preocupación porque se quedaban sin jefatura, pero también con alegría porque Marta asumiría una nueva responsabilidad profesional. La jornada de trabajo reunía, durante una semana, a todos los equipos técnicos regionales del país. En este espacio Marta conoce a otras personas que se integraron al trabajo técnico en su región junto con ella, incluidos profesionales de otras áreas del conocimiento<sup>39</sup>; además, puede aproximarse a la función de supervisión técnica que debe comenzar a realizar. Su relato:

---

<sup>38</sup> La categoría de contratación de “planta”, en la administración pública, refiere a funcionarios/as titulares en sus cargos, que cuentan con contrato indefinido. Es el segmento de funcionarios/as públicos/as que goza de mayor estabilidad laboral.

<sup>39</sup> En este período los equipos técnicos regionales estaban conformados por educadoras de párvulos, trabajadoras/es sociales y nutricionistas (JUNJI, 2008).

“Ahí conocí toda la gente nueva que llegó, porque no solamente entré yo, también entraron asistentes sociales... Fue muy entretenido, una mirada totalmente distinta, más crítica (...) hacer una retroalimentación importante, asesorar, acompañar<sup>40</sup>. Eso también lo aprendí ahí en esa jornada” (E2:80)

Una vez instalada en la dirección regional, Marta es parte de un proceso de inducción a cargo de su jefatura y de otras compañeras de distintas disciplinas profesionales, quienes le dieron a conocer las características del trabajo que realizaban.

Estos espacios que Marta tuvo para acercarse a su nueva función profesional le ayudaron a configurar la forma de relación que se esperaba estableciera con las comunidades educativas que debía supervisar. Ella reflexiona en torno a las implicancias de este cambio, en relación a sus motivaciones para el trabajo en educación parvularia y reconoce que fue difícil renunciar al contacto permanente y cotidiano con las niñas y niños:

“Ahora estoy ad portas de jubilarme y le digo: eché mucho de menos a los niños cuando fui supervisora; iba a supervisar las primeras veces, me ponía a jugar con los niños y me olvidaba que tenía que hacer un documento. (...) Pero después fui comprendiendo que se puede hacer todas las cosas, pero también enfocándose en lo que te correspondía como asesora” (E2:84).

Marta se aproximaba a los espacios educativos, en su función como supervisora, involucrándose en las labores que realizaba el equipo de aula. Su forma de trabajo le acarreó algunas dificultades cuando se realizaron cambios en las unidades educativas que asesoraba, dado que se puso en cuestión el tipo de relación que establecía con los equipos educativos:

“Me trajo problemas porque cuando se cambió el territorio<sup>41</sup>, la tía decía ‘¿cómo la otra supervisora jugaba mucho conmigo y con los niños?’ Entonces se producía una diferencia, como que yo hacía otra cosa” (E2:86).

El personal de aula criticaba el cambio en la forma de aproximación, haciendo notar que la nueva supervisora no se vinculaba tan activamente con el quehacer del salón:

“Decían: ‘¿cómo la supervisora jugaba tanto con los niños, cantaba, estaba al lado de ellos, me ayudaba a motivarlos y la otra que viene sólo está un ratito y después se va a un rincón?’” (E2:88).

---

<sup>40</sup> Cabe precisar que la supervisión técnico-pedagógica en la Junta Nacional de Jardines Infantiles, más allá de su denominación, se define como un proceso de asesoría y acompañamiento para la dinamización de procesos reflexivos y de cambio educativo (JUNJI, 2008).

<sup>41</sup> La política de supervisión de JUNJI, de la época, definía que un equipo multidisciplinario se hiciera cargo de asesorar a todas las comunidades educativas de un territorio determinado (JUNJI, 2008).

Marta reflexiona sobre este momento de su práctica profesional y lo relaciona con dos cuestiones centrales: primero, su interés en estar en contacto directo con la práctica educativa que se deriva de su larga trayectoria vinculada directamente al aula; segundo, la convicción de que independientemente del lugar en el que una profesional se desempeñe en una institución educativa, nunca puede estar ajena a la vivencia cotidiana de las niñas y niños. Su relato:

“Contenta de haber trabajado con niños, en los ámbitos en los que estuve. Porque como supervisora tú tienes contacto con los niños, a pesar que ibas a lo lejos, pero igual había niños que cuando volvía al otro mes y decían ‘tía Marta’, te recordaban porque de alguna manera igual tú te involucras con los niños. No puedes estar ajena a los niños, independiente del rol en el que tú estés, tienes que estar ahí con ellos” (E2:98).

La reflexión de Marta coloca en discusión una dimensión fundamental en los procesos de asesoría técnica en educación, tanto a nivel de aula o de comunidad educativa: ¿qué tipo de relación se espera que se establezca entre quien asesora y quienes son asesoradas/os? Esta pregunta invita a preguntarse por la naturaleza del proceso de asesoría que, desde algunas perspectivas, ha sido definida como una relación humana que busca promover la reflexión y el cambio educativo a través de un ejercicio permanente de diálogo horizontal.

Sin embargo, Marta señala que, sin abandonar su forma de relacionarse con lo educativo, con el paso del tiempo, fue ‘equilibrando las tareas’.

#### **D. EL SENTIDO DE TRABAJAR EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA**

Para Marta la vinculación con la infancia y con el juego ha sido muy relevante en su vida. Al detenerse sobre los significados que ha tenido para ella el trabajo educativo con niñas y niños pequeños rescata el valor del juego y de la tarea de enseñar:

“Para mí [trabajar con niños y niñas] ha sido lo máximo. Yo no soy mamá, pero siempre tuve una sensibilidad súper especial por los niños. Cuando mi papá trabajaba en El Teniente los regalos que hacía la empresa eran fabulosos, pero a mí nunca me regalaron una muñeca, ¡nunca! Y yo deseaba jugar con una muñeca. A mí me regalaban tazas, me regalaban pañitos para bordar, pero a mí no me gustaba cocinar, no sé bordar. Pero me gustaba jugar, entonces siempre les quitaba las muñecas a mis hermanas y a ellas les hacía clases. Yo era la profesora, por lo tanto, siempre deseaba que me regalaran una muñeca para hacerle clases, para acogerla, tenerla en mis brazos” (E2:82).

Señala que esta cercanía con los niños y niñas, junto con su interés permanente por el juego le ayudaron a definir que su espacio de trabajo estaría en la educación parvularia, tal como lo comunica en la siguiente frase: “mi corazón, mis sentidos, me decían que lo mío iba por la educación, y así fue” (E2:82).

Recuerda que hubo personas que reconocían sus aptitudes para el trabajo educativo en el nivel parvulario y que la instaban a seguir perfeccionándose. Rescataban la alegría y el estrecho vínculo que alcanzaba con niñas y niños en su grupo. Así lo relata:

“Siempre a mí me motivaban. Cuando yo era técnico, la directora me decía: ‘Marta, el día que tú tengas la posibilidad de estudiar, hazlo, porque cada vez que vengo tú eres muy alegre con los niños, siempre están alegres contigo; siempre que yo vengo estás cantando, estás en el suelo’. Bueno, así lo hice. Siempre hubo gente que confío en que podía ser una buena profesional y trabajar con niños más pequeños, y eso ha sido gratificante” (E2:84).

Marta destaca el valor de haber participado en la vida de muchas niñas y niños a lo largo de sus años de trabajo educativo en la JUNJI. Con el paso de los años, ha podido encontrarse con muchos de los párvulos con los que tuvo ocasión de trabajar en aula, quienes la han visitado ya siendo personas adultas y le comparten algunos de los principales recuerdos y aprendizajes que tuvieron junto a ella. Algunas de las historias, que destacan aspectos propios de la vida cotidiana infantil, en su voz:

“Yo me he encontrado con niños que pasaron por el aula con nosotras y que hoy son profesionales; han ido a verme con la mamá y me han dicho ‘yo recuerdo de usted me enseñó a comer, a comerme la betarraga porque yo la odiaba, y usted con sus palabras... logré aceptar la betarraga’. Otros que eran súper dependientes de la mamá, y que cuando salieron del jardín eran otros, como que abrieron las alas, volaron solos. Esa satisfacción de preparar niños autónomos para la vida es importante” (E2:92).

“Cuando algún profesional te dice: ‘usted me enseñó a atarme los zapatos, a vestirme’, eso es gratificante para ti, después de tantos años, tanto niño que pasó por ti, ¡tanto niño! (...) Una mamá me dijo: ‘tía, gracias a usted mi hija ahora estudia educación parvularia’” (E2:94).

Subraya el valor que tiene el buen trato hacia niñas y niños para dejar una huella en sus vidas, que es permita crecer y desarrollarse con autonomía:

“Que te recuerden los niños, para bien, que no te recuerden para mal. Porque a mí jamás se me hubiera pasado por la mente castigar o maltratar a un niño. Todo lo contrario, con cariño, con buenas palabras, podía lograr la autonomía o el orden en la sala con los niños, y aun cuando eran muchos niños” (E2:96).

Marta ha tenido una larga vida profesional en la JUNJI. A poco tiempo de jubilar, pasa revista a los 42 años que ha estado en esta institución cumpliendo las funciones de técnica, educadora, directora de jardín infantil y supervisora técnica. Valora de manera muy especial el espacio institucional del que ha sido parte y las oportunidades de aprendizaje que ha podido construir a lo largo de su carrera, donde destaca el saber educativo práctico. Sus palabras:

“He tenido una carrera funcionaria bastante provechosa (...). Me quedé en esta institución porque he aprendido mucho, yo creo que gran parte de lo que soy lo he aprendido en la práctica en esta institución, sin desmerecer todo lo que una aprende en la universidad, que es la teoría. Pero en la práctica es donde tú tienes que fortalecerte como profesional, a ver si eres capaz de eso (E1:112).

“Yo me voy súper contenta del aprendizaje que tuve en esta institución; creo que fue una tremenda escuela para mí, ¡tremenda escuela!” (E2:100).

Marta concretó su jubilación el 31 de Diciembre de 2017.

## 7) CONCLUSIONES

En este apartado se recogen algunas consideraciones finales al término de la indagación. Se organiza en cuatro momentos: el primer momento en el que se relatan los principales aprendizajes a propósito de la experiencia de investigar desde un enfoque biográfico-narrativo, las implicancias metodológicas y personales para el propio investigador. Un segundo momento en el que se describen y analizan algunos de los temas o reflexiones propuestos por las historias de vida de las educadoras Mercedes, Cecilia y Marta, sin pretender agotar su análisis. En el tercer momento, se analizan las implicancias de este estudio para diversos actores del nivel de educación parvularia en términos de pertinencia, relevancia y utilidad de la investigación. Por último, en el cuarto momento se identifican, desde la perspectiva del investigador, algunas proyecciones y desafíos que emergen de la investigación.

### **Aprendizajes del proceso investigativo**

Una de las primeras consideraciones respecto al proceso investigativo realizado dice relación con el desafío que ha implicado para el investigador aproximarse a indagar desde una perspectiva epistemológica cualitativa desde un enfoque biográfico-narrativo. En un primer momento, se reconocía cierta cercanía con el enfoque a propósito de la experiencia previa en el desarrollo de una investigación con historias de vida en el año 1999 con motivo de la realización de tesis de grado para obtener el título de psicólogo. Sin embargo, las preguntas que presentó el proceso, respecto de cómo se traducen los relatos de vida, en tanto narraciones de la propia experiencia de las profesionales entrevistadas, en un reporte de investigación bajo la modalidad de historias de vida (Goodson, 2004; Ferratori, 2007) exigieron una forma distinta de aproximación al proceso de conocer.

Esto ha significado transitar desde una lógica de producción de conocimiento centrada en el análisis categorial de la información, en el que las historias de vida son concebidas más bien como una estrategia de recolección de datos, hacia una comprensión narrativa de los mismos que reconoce el valor intrínseco de los relatos sobre la experiencia de las docentes. Mantener la consistencia ha sido un desafío constante, en la línea de la prevención que entrega Bolívar (2012, p.12) al señalar que “cuando desaparece el carácter narrativo en el reporte, por un fuerte tratamiento categorial o analítico, la investigación ha dejado de ser narrativa”.

La construcción de los relatos de vida de Mercedes, Cecilia y Marta ha sido un proceso cargado de sentidos y de significados. El hecho de que las educadoras aceptaran la invitación a dialogar a compartir sobre su vida personal en la perspectiva del tiempo para ir articulándola con la trayectoria profesional imprime un alto compromiso y responsabilidad de quien investiga por desarrollar un trabajo delicado a la

vez que riguroso, fundado en un profundo respeto por los relatos construidos. Como investigador, esto se ha traducido en una fuerte implicación en la relación con las educadoras participantes, asumiendo una posición de compromiso (Reyes, Ramírez y Castillo, 2012; Rivas, 2012) con el ejercicio de diálogo construido y con lo que se refleja de ellas en los relatos e historias de vida construidas.

Tal como señala Ferratori (2007) al plantear la necesidad de vincular texto y contexto, el trabajo interpretativo de los relatos ha permitido conocer diversas maneras en las que se van articulando las experiencias de vida de las participantes con los contextos sociales, culturales, políticos y económicos en los que les correspondió vivir. Se evidencia una gran y permanente imbricación de ambos niveles en las historias de vida reconstruidas, tanto en el ámbito de la vida personal como en el ejercicio de la profesión, en consonancia con lo que plantea Bertaux (1999) de que la experiencia revela en sí misma la dimensión del sujeto y del contexto, sin que esto implique una lógica de subordinación de una por sobre otra.

En este trayecto, las experiencias relatadas así como los saberes contenidos en ellas, tanto experienciales como pedagógicos (Romo, 2010), han ido tomando mayor significado. La necesidad de habitar los textos descrita por Ferratori (2007) ilustra nítidamente el desafío que ha impuesto el proceso interpretativo; ha habido distintos momentos de escucha de los textos, de los relatos, desde los espacios de entrevista hasta el momento de compartir las historias de vida con las participantes y la Profesora tutora de la tesis. Ha sido motivo de sorpresa, especialmente durante el proceso de escritura, cómo estos momentos diferentes de escucha han ido develando nuevos significados contenidos en los relatos de la experiencia.

A partir de las conversaciones sostenidas con las profesionales una vez que revisaron la historia de vida construida, junto con reconocer que sí se sentían representadas por el texto escrito -cuestión que representa un criterio de credibilidad sustantivo (Sandín, 2000)- ellas han argumentado respecto de lo significativo que ha sido el proceso de participar en esta investigación desde distintos ángulos: recordar sus propias trayectorias, re valorar lo vivido, agradecer la construcción del relato, etc. Por una parte, la experiencia de disponerse a hablar con otro sobre la propia vida y el trabajo ya tiene un valor por cuanto constituye un espacio reflexivo en sí mismo que requiere la elaboración de la experiencia, pero también la representación de lo que soy o de aquello que me define, tal como advertían Santamarina y Marinas (1999, p. 276) al señalar que quien narra “se va haciendo a medida que cuenta”. Se destaca, el valor del proceso investigativo bajo el enfoque biográfico-narrativo como una forma de aproximación a la noción de identidad personal y del colectivo profesional (Reyes, Ramírez y Castillo, 2012; Cornejo, 2006).

En este sentido, resulta interesante atender al potencial de aprendizaje que encierra el proceso reflexivo asociado a la narración, en términos de la posibilidad de reconocer saberes experienciales y pedagógicos que se desprenden de la práctica educativa (Romo, 2010).

### **Las conversaciones con las educadoras: Mercedes, Cecilia y Marta**

Los nombres de las educadoras de párvulos cuyas historias de vida han sido narradas, dan cuenta del valor de este proceso de investigación. El encuentro dialógico con ellas ha posibilitado la emergencia de una serie de experiencias, temas, contenidos, tensiones y posibilidades para el desempeño profesional en la educación para la primera infancia.

Mercedes ilustra, a través de su relato, la visión que se tenía respecto del proceso de formación de educadoras de párvulos en la década del '60, con un énfasis en la comprensión integral de la infancia temprana y de la realidad social, que expresaba su intencionalidad de producir proyectos educativos pertinentes a los contextos socio-culturales en los que se insertaban los jardines infantiles. Su relato expone claramente el compromiso social y político de la Universidad de Chile por llevar la educación parvularia a los sectores más pobres del país a través de los procesos de práctica profesional de las estudiantes. Estas experiencias son consistentes con lo que ha sido la tradición de la educación parvularia chilena que –posteriormente- será descrito como el *currículum integral* (Alarcón, Bonard y Simonstein, 1986).

En otro momento la misma educadora, narra cómo enfrentó las definiciones técnico-políticas durante la dictadura militar que priorizaron la alimentación por sobre el trabajo educativo: “nos transformamos en comedores infantiles, porque el tema de la desnutrición infantil fue bastante feroz” (E2:8). A esto, se sumaba la violenta represión de las fuerzas militares que vivían las comunidades y que ponía en riesgo el bienestar de niñas y niños. En este contexto, Mercedes realiza un proceso de reflexión que le permite resignificar este nuevo escenario y lidiar con las decisiones de la autoridad, poniendo en el centro a los niños y niñas: “Así es que uno se decía ‘aquí no hay alternativa’, o sea, lo primero es lo primero: dar cariño, protección y alimentación” (E2:14). Este relato grafica la forma en que las profesionales de la educación van construyendo significados propios en torno a los sentidos de su práctica educativa que pueden, o no, coincidir con las definiciones de la política pública o de las organizaciones en las que trabajan.

Cuando asume un cargo directivo a nivel regional, Mercedes recurre a toda su experiencia como profesional para definir que uno de los principales sellos de su gestión sería darles espacios a los equipos educativos para que se concentren en el trabajo pedagógico y puedan reflexionar en torno a las prácticas. Intentaba desburocratizar su quehacer, permitiendo que una mayor atención a la dimensión pedagógica: “mi intención fue fortalecer de alguna manera la función pedagógica de las educadoras (...) me esforcé por darles espacios de participación, para expresar y recoger sus inquietudes” (E2:124). La experiencia de trabajo en jardines infantiles, como directora y supervisora, resultó muy valiosa para poder sostener esta determinación: “mi mensaje era ‘démosle tiempo a las educadoras para que planifiquen, que tengan su tiempo de reflexión, su tiempo de planificación y no le estemos pidiendo cosas que no son necesarias’”

(E2:124). Queda en evidencia, en este relato, cómo la experiencia es un elemento constitutivo del saber docente (Romo, 2010) y el interés de potenciar el carácter profesional (Tenti-Fanfani, 2007) de los equipos educativos que debían atender reflexivamente los desafíos propios de cada contexto educativo.

La trayectoria de vida de personal y profesional de Mercedes se articula en función de una concepción de la infancia y de las condiciones necesarias para el despliegue de su potencial de desarrollo y aprendizaje. Su visión progresista en torno a la infancia, que incorpora tempranamente una noción de niñas y niños como sujetos que merecen ser reconocidos y atendidos con respeto y dignidad, la acompañara en los distintos lugares por los que transita laboralmente. No resulta extraño, que en los últimos años haya asumido el desafío de formarse y apoyar la formación de otros desde un enfoque que promueve la pedagogía de la escucha (Altimir, 2010) como la tradición educativa de Reggio Emilia. Porque, como ella misma señala: “trato de practicar una de las cosas más difíciles que plantea la pedagogía de Reggio Emilia, que es la de saber escuchar; aprender a escuchar a los niños no es fácil, pero es maravilloso” (E3:62).

Es Cecilia quien enuncia desde su función como directora de un jardín infantil, el desafío de avanzar en transformaciones profundas con quienes integran su equipo educativo, para potenciar el sentido de la relación pedagógica con las niñas y niños en la cotidianidad. Ella subraya, en su relato, la importancia del contacto afectivo con los párvulos, pero también entre los adultos, como forma de construir un clima que promueva el desarrollo y el aprendizaje. En este sentido, a partir de su propia experiencia personal y de lo que ha podido vivir en sus espacios laborales, analiza la importancia que tienen las trayectorias de los sujetos en la construcción de las capacidades y habilidades para la vinculación significativa con otros en el marco de procesos promotores del bienestar integral y el aprendizaje: “yo siento que hay que tener un soporte afectivo importante para poder vincularse afectivamente con los niños” (E2:11). La educadora, reflexiona, respecto de las posibilidades de trabajar en torno a la propia vida como una forma de potenciar los recursos personales que la tarea educativa demanda a quienes realizan la docencia: lo anterior, se engarza con el planteamiento de Goodson (2004) respecto a la estrecha relación entre las experiencias de vida (lo personal) y la práctica docente.

Cecilia nos comparte desde su relato de vida, una comprensión muy interesante respecto del lugar que ocupan los jardines infantiles en los espacios territoriales en los que se insertan. Siendo parte de una institucionalidad pública en el nivel local, deja muy clara su posición en torno a la relevancia del involucramiento y apropiación del espacio educativo del jardín infantil por parte de las familias y la comunidad circundante. El respeto por la infancia se traduce también por una actitud de reconocimiento y valoración por los lugares que niñas, niños y familias habitan cotidianamente: “el valor que tiene respetar donde una está” (E1:214). Fundamentada en esta comprensión de la relación con las familias y el entorno,

Cecilia despliega múltiples estrategias de comunicación que promueven el reconocimiento recíproco y la articulación de instancias de trabajo colaborativo desde y hacia el jardín infantil.

El relato de Marta ilustra de manera muy precisa los niveles de intervención y de abuso de poder de los que fueron víctimas mientras trabajaban en los jardines infantiles durante la dictadura. La intromisión de personas sin formación pedagógica en la toma de decisiones del jardín infantil y en la relación con las familias aparece como un acto de brutal violencia simbólica y real, que implica el desplazamiento fáctico de las profesionales encargadas de tales funciones: “esposas de militares, dueñas de casa, que te iban a dar instrucciones al jardín infantil, que se instalaban en la oficina a atender apoderados (...) Esto fue doloroso” (E1:186). Se materializaban formas de relación con un sentido abiertamente asistencial que se enlazaban estrechamente con los propósitos propagandísticos del gobierno, que se superponían frente a los intereses de orden pedagógico.

Sin embargo, queda de manifiesto, una vez más que las profesionales, desarrollan su práctica docente en función de las convicciones que han construido a lo largo de los años respecto de lo que significa la educación infantil. En su relato, Marta da cuenta de un período en el que, junto a otras profesionales, realizaron esfuerzos importantes por mantener el sentido educativo del nivel cuando, desde las autoridades de la dictadura, se promovía otro tipo de énfasis. Superando el temor infundido, intentaban ofrecer oportunidades de aprendizaje a niños y niñas, atendiendo al imperativo ético de prepararles de la mejor manera para el futuro y su proceso escolar posterior: “nosotras seguimos trabajando igual y educando a los niños, porque la directora quería que esos niños, que se irían al colegio, salieran bien preparados de la educación parvularia. Obviamente que contaba conmigo, porque yo estaba en lo mismo” (E1:174).

Marta ha transitado por la educación parvularia, conociendo y desempeñando distintas funciones a lo largo de sus 42 años de ejercicio profesional. Desde estos lugares, siempre ha defendido una noción de lo pedagógico en la que el trato afectuoso y el juego han sido elementos centrales de su trabajo, convencida de que el futuro de la infancia es hoy.

### **Relevancia y utilidad de la investigación**

La educación parvularia en Chile no se encuentra ajena a la afirmación que entrega Lortie (1975 en Goodson, 2004) para analizar el sistema educativo estadounidense, señalando la excesiva presencia de prescripciones y una escasez de producciones que describan el trabajo de quienes desempeñan la función educativa. Desde aquí nace la relevancia de esta investigación, dado que recoge las experiencias de vida personal y laboral de tres profesionales que crecieron en contextos diversos, que estudiaron en períodos

distintos de la historia educativa del país, pero que desde esa heterogeneidad de trayectorias se volcaron al trabajo educativo con la primera infancia.

La investigación ofrece tres historias de vida que, simple y profundamente, van entrelazando los procesos de vida personal y profesional de educadoras de párvulos chilenas, quienes narran cómo llegaron a la educación parvularia, cómo fueron sus procesos de formación inicial, las maneras en las que se incorporaron al trabajo, y cómo fueron construyendo sus prácticas educativas, sus convicciones pedagógicas y sus posicionamientos frente a las definiciones de la política pública y a los contextos socio-históricos. Sus relatos ofrecen también poderosas reflexiones en torno a cómo lo personal es un elemento constitutivo del quehacer docente (Goodson, 2004), dado que quien enseña lo hace desde el encuentro y la interacción cercana con otros.

Las historias de vida presentadas documentan, desde los prismas experienciales de las tres profesionales, el proceso de desarrollo que ha tenido el nivel de educación parvularia, desde la segunda mitad del siglo XX en adelante. Sin pretender hacer una reconstrucción histórica de los procesos, hechos e hitos relevantes del devenir de la educación parvularia chilena, las narraciones van mostrando –desde la experiencia- este camino que ha recorrido el nivel educativo, los énfasis que se ha dado a los procesos de formación inicial, el influjo de las posiciones políticas en las decisiones de la educación infantil, el acecho constante y violento de la dictadura militar en los espacios educativos, la vivencia y el impacto de las decisiones y orientaciones técnico-pedagógicas que realizan las instituciones, etc. Estas miradas personales y contextualizadas a la trayectoria de la educación parvularia representan un aporte a su comprensión más profunda.

La investigación, de esta manera, ha facilitado la emergencia de la voz de las educadoras de párvulos para hablar sobre lo que les es propio: el trabajo educativo con niñas y niños, los pequeños de nuestra sociedad. Esto cobra gran relevancia desde la dimensión epistemológico-política (Bolívar, 2014), por cuanto se reconoce la importancia de que las profesionales de la educación parvularia puedan representarse a sí mismas y su quehacer a través de sus propios discursos. Especialmente en un contexto en el que se aprecia una desvinculación de los espacios de las prácticas educativas y los espacios de producción de conocimiento (Tenti-Fanfani, 2007), junto con una importante colonización de la educación por parte de otras disciplinas profesionales (Bolívar, 2014; Alderstein, 2012; Hernández, 2011; De Tezanos, 2007).

### **Desafíos y proyecciones**

Uno de los desafíos más importantes que se vislumbran, que se desprenden de esta investigación, está dado por la necesidad intencionar el rescate de los relatos de las experiencias de vida profesional de quienes laboran en la educación parvularia. La escucha atenta y respetuosa de sus narraciones puede resultar en una comprensión más profunda de los saberes, sentidos y convicciones en torno a la tarea

educativa. Esto puede configurarse sin duda en un fundamento relevante para el desarrollo y análisis de las políticas públicas en educación, tanto en términos de comprender cómo se traducen en la realidad los diseños implementados como en función de recoger los intereses, necesidades, valoraciones y aportes de quienes materializan los procesos educativos en los centros u otros niveles de las organizaciones educativas.

Una de las proyecciones interesantes de este trabajo se vincula con la oportunidad de facilitar espacios de diálogo intergeneracional entre profesionales o técnicas que comparten los espacios de prácticas educativas pero que poseen trayectorias vitales generacionalmente distantes. La aproximación a las trayectorias de vida puede fortalecer los esfuerzos comprensivos de las distintas realidades de los sujetos y favorecer la construcción de nociones compartidas respecto de lo que significa educar en la primera infancia.

Agradezco, una vez más, como investigador a Mercedes, Cecilia y Marta por compartir sus relatos y, a través mío, a otras y otros interesados por la educación y en particular por la educación infantil.

## 8) BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, D. (1986). Evolución del concepto de educación parvularia en Chile desde 1906 a 1956. *Perspectiva*, 2, 25-36.
- Alarcón, D.; Bonard, S. y Simonstein, S. (1986). Configuración de un curriculum con enfoque integral. *Perspectiva*, 2, 13-21.
- Alarcón, D. (2006). La formación de educadores de párvulos y su vinculación con la teoría educacional de la infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 8 (1), 9-26.
- Alderstein, C. (2012). La política pública de la educación parvularia chilena: una mirada desde la historia y su actualidad. *Revista Docencia*, 48, 30-45.
- Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?* Serie Temas de Infancia, educar de 0 a 6 años. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 15-34.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4), Recuperado <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En Passeggi y Abrahao (Eds.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II*. Porto Alegre: Editoria da PUCRS.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 771-774.
- Campos, F. (1960). *Desarrollo educacional en Chile 1810-1960*. Santiago: Ed. Andrés Bello.
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psyche*, 15, N°1, 95-106.
- Correa, R. (1999). La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica. *Proposiciones*, 29, 35-44.
- David, M. y Appell, G. (2010). *Lóczy, una insólita atención personal*. Serie Temas de Infancia, educar de 0 a 6 años. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar - saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, 12, 7-26.
- Díaz, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5 (2), 55-65.
- Ferratori, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 14 (44), 15-40.
- Filp, J. y Cardemil, C. (1984). La escuela básica en sectores urbanos pobres: situación actual y proyecciones. Santiago: CIDE.
- Goodson, I. (2004). Profesorado e historias de vida. Un campo de acción emergente. En Goodson (Ed.). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

- Hermosilla, P. (2016). La experiencia de aprender como necesidad y deseo de ganar la propia vida: el relato biográfico de una estudiante universitaria. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20 (2), 312-326.
- Hermosilla, P. y Creus, A. (2018). *Relatos de formación y saberes docentes. Historias de vida de profesores principiantes en Chile y España*. Santiago: RIL Editores.
- Hernández, F. (2004). Prólogo. En Goodson (Ed.). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en ciencias sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En Hernández, Sancho y Rivas (Coord.). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. Recuperado <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- JUNJI (2008). *Política de supervisión*. Documento de trabajo.
- JUNJI (2009). *Política de buen trato hacia niños y niñas*. Santiago: JUNJI.
- JUNJI (2015). *Los niños del 70. El día en que nació la JUNJI*. Santiago: Ediciones de la JUNJI.
- Krause, M. (1994). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista de Psicología. Universidad de La Serena*, 2, 17-33.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago: LOM.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- MINEDUC (1998). *La educación parvularia en la Reforma, una contribución a la equidad*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2001a). *La educación parvularia en Chile*. Serie educación parvularia 2001: aportes a la reflexión y la acción. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2001b). *Bases curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: MINEDUC.
- Orellana, M. I. (2010). ¿Por qué es importante la investigación histórica en educación? En Peralta, M. V. *El saber y hacer pedagógico del centenario en educación parvularia. Un análisis desde el bicentenario. Serie Historia de la Educación Infantil*. Santiago: Universidad Central.
- Peralta, M. V. (2015). Ciento cincuenta años de los inicios de la educación parvularia pública en Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 12, pp. 127-155.
- Peralta, M. V. (2014). La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (11), 63-72.
- Peralta, M. V. (2012). Políticas públicas para la educación parvularia; pocos consensos; muchos disensos necesarios de despejar. *Estudios Sociales*, 120, pp. 261-279.
- Peralta, M. V. (2010). La educación parvularia del centenario: su teoría y práctica. En Peralta, V. (Ed.) *El saber y hacer pedagógico del centenario en educación parvularia. Un análisis desde el bicentenario. Serie Historia de la Educación Infantil*. Santiago: Universidad Central.
- Peralta, M. V. (2009). *Los primeros jardines infantiles en Latinoamérica. Serie Historia de la Educación Infantil*. Santiago: Universidad Central.

- Peralta, M.V. (1996). El redescubrimiento del saber pedagógico fundante de la educación parvularia: su aporte iluminador a los debates actuales del nivel en América Latina. *Pensamiento Educativo*, 19, 435-458).
- Pilowsky, M. (2016). *Apego espacial: la lugaridad en el aprendizaje*. Santiago: Ediciones JUNJI.
- Reyes, M.I., Ramírez, M. T. y Castillo, J. (2012). Las perspectivas biográficas en la psicología comunitaria chilena. En Zambrano, A. y Berroeta, H. *Teoría y práctica de la acción comunitaria, aportes desde la psicología comunitaria*. Santiago: Ril Editores.
- Rivas, J. (2012). Introducción. En Rivas, Hernández, Sancho y Núñez (Coord.). *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. Recuperado <http://hdl.handle.net/2445/32345>.
- Ritscher, P. (2017). *La escuela slow. La pedagogía de lo cotidiano*. Serie Temas de Infancia, educar de 0 a 6 años. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Romo, V. (2010). El saber pedagógico de la educación parvularia: significado y aporte. En Peralta, M. V. *El saber y hacer pedagógico del centenario en educación parvularia. Un análisis desde el bicentenario. Serie Historia de la Educación Infantil*. Santiago: Universidad Central.
- Rojas, C. (1994). *Poder, mujeres y cambio en Chile (1964-1973). Un capítulo de nuestra historia*. Tesis para optar al grado de Maestría en Historia, Universidad Autónoma Metropolitana. México D.F.
- Rolla, A. y Rivadeneira, C. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? *Revista En Foco*, 76, 1-16.
- Ruiz, C. (2010). *De República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM.
- Saffange, J. (1994). Alexander Sutherland Neill. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIV (1-2), 220-230.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa*, 18 (1), 223-242.
- Santamarina, C. y Marinas, J. (1999). Historias de vida e historia oral. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Santos, H. y Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Revista CEPAL*, 119, 133-148.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educacao & Sociedade*. Vol. 28, núm. 99, mayo-agosto, 2007, pp. 335-353
- Valdés, T. y Gomáriz, E (1992). *Mujeres latinoamericanas-Chile*. Santiago: FLACSO.

## ANEXOS

### Anexo N°1: Pauta de entrevista semiestructurada



#### Pauta de Entrevista

- ¿Dónde y cuándo nació usted?
- Familia de origen. Período de la infancia y la adolescencia.
- Proceso de formación profesional. (Elección profesional, Institución en la que estudió y aspectos más significativos de esta etapa).
- Inserción profesional (laboral).
- Trayectoria profesional (identificando espacios laborales, roles y funciones en las distintas etapas de la vida laboral).
- Elementos distintivos del quehacer profesional de las educadoras de párvulos en Chile (enfoques educativos, evolución del nivel educativo a lo largo de los años, contextos institucionales).
- Trabajo con otras profesionales EP y trabajo inter o multidisciplinario.
- Dimensiones sociales, políticas y culturales de la profesión a lo largo de su trayectoria profesional. Contextos socioculturales y económicos en el ejercicio de la profesión.



Anexo N°3 Ejemplos del proceso de codificación de entrevistas.

Codificación manual a entrevista n°2 de Mercedes (página 1)

PARTICIPANTE N°1  
Entrevista n°2

E: Ya, Mercedes, entonces vamos a iniciar esta segunda entrevista retomando un poquito donde nos habíamos quedado, y nos quedamos en el... en tu relato, en agosto de 1973, tú me señalabas que te habías incorporado a la JUNJI y estabas en pleno proceso de implementación de este nuevo jardín, en conjunto con un equipo de trabajo que tú me describías, y a pocos días del golpe de estado, ahí nos quedamos y dijimos "bueno, lo vamos a dejar hasta acá y vamos a continuar", no sé si te gustaría continuar desde ese lugar o de algún otro lugar.

M: no, tal vez sea interesante continuar desde ahí porque... desde mi historia, digamos, como profesional, en ese tiempo hacer educación parvularia era una tarea bastante titánica, porque había muy pocos profesionales de la educación parvularia, éramos súper pocas, en general, y no había formación de técnicos, entonces las personas que trabajaban en los jardines infantiles eran casi más bien porque tenía ciertas intuiciones para educar a los niños, algunas tenían cierto, digamos, cercanía con la infancia, pero formación pedagógica, formación en algún rubro que tuviera que ver con la educación propiamente tal no, no había, entonces la educadora éramos entre que teníamos que saber de gestión, manejo de dineros, saber planificar para todos los grupos de párvulos, saber apoyar a las técnicas en su trabajo cotidiano, de manera que el ejercicio profesional era bastante pesado, bastante demandante y complejo a la vez, porque tú ahí eras psicóloga, eras orientadora, eras capacitadora, eras... nutricionista, eras asistente social, eras, ejercías un montón de roles que hoy día están claramente diferenciados y cada profesional ejerce una función bastante clara, bastante precisa, y les educadoras se pueden dedicar más al proceso educativo, entonces en ese sentido, el cambio ha sido enorme, enorme, enorme. Y por otro lado también estaba el rol de las universidades, que era bien, digamos... las universidades te formaban y chao, o sea, arréglatelas como puedas, bueno, yo estoy hablando por la Universidad de Chile que era la única universidad que en ese momento existía, la universidad que formaba educadoras, y por tanto, claro, la... no había un... un, como digamos, una relación que te vinculara posteriormente a tu universidad, sino que ahí tienes que arreglártelas como puedas, lo que si yo me acuerdo, que era súper valorado, eran los seminarios que organizaba OMEP y ahí sí la Universidad de Chile, la carrera nuestra tenía un rol súper relevante, y siempre a esos seminarios, que eran anuales, venía gente

Nivel EP  
Historia: hacer EP era una tarea bastante titánica  
"En ese tiempo hacer EP era una tarea bastante titánica, por haber muy pocos profesionales de la EP. Éramos súper pocas, en general, y no había formación de técnicos"

Técnicas en EP  
"Antes no se podía trabajar por los JJ sin que tenían ciertas intuiciones para educar a los niños (...) cercanía con la infancia, pero formación pedagógica no..."

Historia  
Jardines y personal sin formación pedagógica

LA EDUCADORA DE PÁRVULOS (Rol)  
"Teníamos que saber de gestión, manejo de dineros, saber planificar para todos los grupos de párvulos"

Contexto Sociocultural  
Rol de las Universidades U de Chile - única y formaba EP parvularios  
- Ausencia de soporte para los profesionales

Rol de OMEP - Seminarios anuales.

Nivel EP - historia

de muy alto nivel, entonces eran verdaderas jornadas de perfeccionamiento en profundidad, y eran por nosotros, por las educadoras, eran como súper valorados, eran, tú no podías estar ausente de esos seminarios.

E: ¿estamos hablando de qué años?

M: era año... fue siempre (74, 75) todos los años se hacían, eran seminarios... OMEP tenía mucha fuerza en ese tiempo, como organización mundial.

E: ¿en Chile?

M: en Chile, tenía mucha... tenía mucha voz, mucha presencia, como te digo, convocaba estos seminarios internacionales, traía buenos profesionales, buenos investigadores, y... y publicaba también buenos documentos, entonces ponte tú, te ibas del seminario, te ibas con tarea digamos para la casa, para seguir estudiando por tu cuenta, entonces eran instancias de perfeccionamiento bien, bien importantes, y eso hoy día está totalmente desdibujado ya, ya la OMEP no tiene el mismo peso que en ese tiempo tuvo digamos.

E: y cómo se veía, o cómo ves tú en aquellos años la educación parvularia, tú me señalabas que la universidad de alguna manera te formaba pero después no había un vínculo mayor, que OMEP al parecer era como un referente bien importante en términos de las oportunidades que ofrecía de formación, y si tomas un poquito de distancia de esa situación, cómo veías tú la educación parvularia en esos años.

M: bueno, yo creo que era, estaba muy centrada en el cuidado, en el cuidado y la protección de los niños, y bueno, en ese tiempo era muy fuerte el tema de la mujer trabajadora, las políticas indicaban que la mujer debía incorporarse al trabajo, pero eso ya empezó a tener, fue cambiando después con la dictadura militar, y ya, con la dictadura los jardines infantiles más bien nos transformamos en comedores infantiles porque el tema de la desnutrición fue bastante feroz, la desnutrición infantil, claro, los niños ahí los niños desnutridos tenían, digamos, la prioridad para, entonces ahí ya se desdibujó lo que originalmente fue JUNJI, para lo que fue creada, que era para los hijos de las madres trabajadoras, y claro, con la dictadura muchas mujeres perdieron el trabajo y por tanto ya los hijos no tenían tanto acceso al jardín, pero como te digo, el tema de la desnutrición fue bastante fuerte, y después se profundizó con el tema de la cesantía, en que

2 años seminarios, que eran anuales, venía gente de muy alto nivel, entonces eran verdaderas jornadas de perfeccionamiento en profundidad, y eran por nosotros, las Educadoras súper valorados, tú no podías estar ausente de estos seminarios.

(Dédalo del '70)  
Contexto sociohistórico:  
"OMEP tenía mucha fuerza en ese tiempo" "tenía mucha voz, mucho peso".

Contexto actual — Por OMEP  
"ya no hay esa ahí total" / desdibujado, ya la OMEP no tiene el mismo peso que en ese tiempo tuvo".

Nivel EP (en los '70)  
Enfoque: Énfasis en el cuidado de que neta hacia el énfasis en la crianza (comedores infantiles).

Contexto sociohistórico  
La dictadura cambió el eje con que funcionó, fue agenda, ¿buscaba apoyar la incorporación de la mujer al trabajo...  
- Pobreza, cesantía, desnutrición infantil

# Codificación entrevista n°1 a Cecilia

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPs P 2: Transcripción, Citas Códigos (0-0) Memo

P 2: Transcripción\_Participante\_2\_Entrevista\_1\_Ale.docx

070 E: y cómo fue ese tiempo de la formación, porque me dices que tuviste que leer bastante...

071 A: habían habilidades que yo no tenía, por ejemplo, yo siempre fui introvertida, o sea, no era como de tantos amigos, hasta ahora. Entonces... fue desarrollar toda mi expresión. O sea, por ejemplo, en la sala yo soy diferente a como me conocen habitualmente; en la universidad me decían "cuando la fui a supervisar yo nunca pensé que usted iba a ser así"; porque yo soy así, pero con los niños uno saca todo, es como que saco todo lo de niña que tenía, lo pongo en el aula, a mí me gusta que ellos sean felices; entonces, yo siento que el mejor pago para mí es que ellos sean felices, es verle sus caritas. Por ejemplo, ahora con este rol que tengo, que se vayan todos tan contentos, que lleguen contentos, que lleguen a la sala, para mí es fundamental, yo siento que hay que tenerlos como en una burbujita en esa población con tantas cosas en contra que les puede afectar en su niñez; siento que uno tiene que darle esa burbuja de felicidad, de protección, que lo pasen bien, que lo pasen bien aprendiendo. Por eso cuando asumí este cargo de directora fue como... era como el apretón de guata, así como tantos niños bajo mi responsabilidad, pero de a poquito dije no es tanto, ya, se van a pasar, y empecé a tomarle el gusto porque no me gustaba cuando asumí de directora, pero comencé a darme cuenta que podía generar más cambios... y me gustaba, me gustaba trabajar, trabajé en un jardín, cuando me titulé me costó encontrar trabajo, a todas encontraba que iba a llegar de las primeras y había una fila eterna.

072 E: ¿en qué año fue tu titulación?

073 A: no me acuerdo... ¿2002 sería? si porque llevo... 2002 si no me equivoco.

074 E: ¿sí?

075 A: como que me pierdo...

076 E: 2002 entonces...

077 A: hasta la edad... digo "qué edad tengo...", y me titulé y me costó mucho encontrar trabajo, porque es muy malo el pago... y todos pedían experiencia, experiencia, experiencia, tener experiencia. Y yo no conocía los jardines JUNJI, nunca había escuchado, antes de estudiar, porque cuando estudié, todo el tiempo estuve en JUNJI, o sea, la universidad; lo bueno era que nos hacían ver todas las realidades, entonces pasé por jardines JUNJI, jardines INTFCSDA jardines que tenía el Honor de Cristo.

- Formación profesional como EP
- Ejercicio profesional
- Noción de educación
- Ejercicio profesional
- Primeros años de la profesión
- Formación profesional como EP
- Primeros años de la profesión
- Formación profesional como EP

Tamaño: 1 Texto rico Predeterminado

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPs P 2: Transcripción, Citas Códigos (0-0) Memo

P 2: Transcripción\_Participante\_2\_Entrevista\_1\_Ale.docx

099 A: es que en todas las comunas tienen sus cosas... y ahí yo dije "no, porque...", y ahí nosotros trabajamos con la técnico que estaba estudiando para educadora, súper potentes las dos, trabajábamos súper bien, y ahí teníamos dos salas, y veía a las técnicas yo bien potentes. Entonces yo primero siempre observaba como trabajaban, siempre que yo llegaba a un jardín, unos días observando cómo trabajan, y de ahí intervengo, para no invadir tampoco lo que están haciendo. Entonces, yo digo, "no se preocupen, sigan" y yo observando, cómo planifican... así siempre; entonces la técnico estaba estudiando y éramos bien potentes. Había hartos niños con conductas un poquito, con el psiquiatra, disruptivas, con pastillas, entonces logramos integrar a todos esos niños, porque antes la educadora los sacaba a dar vueltas, los sacaba del aula. Entonces le dije no, tienen que trabajar, y logramos hartas cosas y después me fui de ahí, y después el tiempo hizo que esa técnico estudiara, se titulara, y también postuló a la JUNJI, y llegó a trabajar al jardín, al J11. Después nos encontramos ambas, y nos encontramos las dos como educadoras.

100 E: y cómo es esta relación entre educadoras y técnicos, porque tú has mencionado varias veces la figura de las técnicas parvularias, cómo lo has vivido tú.

101 A: ¿yo como educadora o como directora?

102 E: desde donde tú lo quieras plantear

103 A: yo... siento que ellas tienen que reforzar más, yo tengo un buen vínculo con las técnicas, encuentro que el rol de ellas es súper importante. Siento que el rol de ellas es súper importante, el de las técnicas, y a veces ellas mismas no valoran realmente lo importante que son; yo siento que es rol de nosotras, las educadoras, también ir profesionalizándolas, y que al final la distinción entre un uniforme y otro sea más las toma de decisiones, la responsabilidad que tiene frente al cargo, pero frente al grupo de niños educadora y técnico tienen igual importancia... pero en lo técnico ellas son tan capaces como nosotras; y que nosotras somos las responsables de cómo sean ellas, nosotras somos modelo. Entonces a mí me gustaba eso de que tanto hablaba con ellas que siempre les fundamentaba, no es porque sí las cosas, sino que el entender por qué era importante hacerlo; ellas le daban otro sentido, y veían que a mí, a la educadora le resultaba, después yo pasaba, haciendo paseos administrativos, pasaba por la sala, y veía que se estaban manejando súper bien y después yo veía y tenían todo como súper organizado, y yo decía "bien chiquillas, bien" y decían "mire tía, revise esto otro", "oh, súper bien", pero que ellas fueran valorando su rol, pero que también tomaran sentido de lo que hacen, que no es sólo cambiarle la ropa al niño, es importante, pero

- Rol de las Técnicas en EP
- Ejercicio profesional
- Noción de educación
- Rol de las Técnicas en EP
- Rol de las Técnicas en EP
- Rol de la Educadora de Párvulos

Tamaño: 1 Texto rico Predeterminado

## Codificación entrevista n°1 a Marta

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPs: P 1: Participante\_3\_Tmnscripción\_Entrevista 1...docx

P 1: Participante\_3\_Tmnscripción\_Entrevista 1...docx

022 M: mi mamá era súper estricta con nosotros, ya, o sea por ejemplo, si había que estudiar, teníamos que estudiar. Mi papá igual, pero mi familia... donde salían mi papá y mi mamá, siempre nosotros con ellos; suponte tú, mi papá tenía una cierta cantidad de vacaciones, todos los pollos con mi mamá a Rancagua; había una fiesta, ya, decía "vamos, se arreglan todos", a Rancagua, nunca nos dejaron solos, a nosotros como hermanos, nunca, y si en alguna vez nos dejaron solos, como yo era la segunda, nunca me dejaron a cargo, porque yo era, como te dijera, no es que yo fuera poco responsable, pero tenía la segunda que, la tercera de mis hermanas, ella se hacía cargo de nosotros, porque ella sabía cocinar, en cambio yo a la cocina, nada, en cambio ella sí; entonces mi mamá cuando en algún momento nos dejó solos, a mi hermana la hacía responsable de todos los demás, entonces a qué me dedicaba yo, a planchar ponte tú, a ver a mis hermanos que no pelearan, los más chicos, a hacer las compras y mi hermana cocinaba. Esa era como la dinámica cuando ellos en alguna ocasión no estaban, pero normalmente nosotros andábamos para todas partes con ellos, con mi papá y mi mamá.

023 E: y ahí estuviste hasta los...

024 M: 17.

025 E: 17, o sea, pasaste de la escuela al liceo...

026 M: allá no había liceo, era una escuela que se llamaba... Co-educacional parece que era, y ahí yo estuve hasta octavo básico, y de ahí yo, como no había primero medio en Sewell, llegábamos hasta octavo, mis papás me mandaron con mi abuelita a estudiar acá a Rancagua. Entonces pasaron como dos o tres años que después mis papás se tuvieron que venir porque se terminó el campamento, pero yo me vine a estudiar primero medio a Rancagua.

027 E: te viniste un poco antes.

028 M: un poco antes, sí.

029 E: ¿y cómo fue ese periodo?

030 M: oh, fue, sabes que hubo un cambio súper radical, porque no sé, tú estás acostumbrado a un sector seguro, tus vecinas eran muy de cuidarte, a los niños los protegían mucho, en cambio en Rancagua acá fue muy grande para mí el... porque era diferente, las vecinas si bien es cierto, donde yo vivía eran buenos vecinos, pero yo no sentía esa cercanía que había donde yo vivía antes, el hecho de tomar, desenvolverte sola, de tomar una locomoción, para mí era pero terrible, porque allá no había locomoción, tú caminabas,

031

032

033

034

035

036

037

038

039

040

041

042

043

044

045

046

047

048

049

050

051

052

053

054

055

056

057

058

059

060

061

062

063

064

065

066

067

068

069

070

071

072

073

074

075

076

077

078

079

080

081

082

083

084

085

086

087

088

089

090

091

092

093

094

095

096

097

098

099

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

389

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

434

435

436

437

438

439

440

441

442

443

444

445

446

447

448

449

450

451

452

453

454

455

456

457

458

459

460

461

462

463

464

465

466

467

468

469

470

471

472

473

474

475

476

477

478

479

480

481

482

483

484

485

486

487

488

489

490

491

492

493

494

495

496

497

498

499

500

501

502

503

504

505

506

507

508

509

510

511

512

513

514

515

516

517

518

519

520

521

522

523

524

525

526

527

528

529

530

531

532

533

534

535

536

537

538

539

540

541

542

543

544

545

546

547

548

549

550

551

552

553

554

555

556

557

558

559

560

561

562

563

564

565

566

567

568

569

570

571

572

573

574

575

576

577

578

579

580

581

582

583

584

585

586

587

588

589

590

591

592

593

594

595

596

597

598

599

600

601

602

603

604

605

606

607

608

609

610

611

612

613

614

615

616

617

618

619

620

621

622

623

624

625

626

627

628

629

630

631

632

633

634

635

636

637

638

639

640

641

642

643

644

645

646

647

648

649

650

651

652

653

654

655

656

657

658

659

660

661

662

663

664

665

666

667

668

669

670

671

672

673

674

675

676

677

678

679

680

681

682

683

684

685

686

687

688

689

690

691

692

693

694

695

696

697

698

699

700

701

702

703

704

705

706

707

708

709

710

711

712

713

714

715

716

717

718

719

720

721

722

723

724

725

726

727

728

729

730

731

732

733

734

735

736

737

738

739

740

741

742

743

744

745

746

747

748

749

750

751

752

753

754

755

756

757

758

759

760

761

762

763

764

765

766

767

768

769

770

771

772

773

774

775

776

777

778

779

780

781

782

783

784

785

786

787

788

789

790

791

792

793

794

795

796

797

798

799

800

801

802

803

804

805

806

807

808

809

810

811

812

813

814

815

816

817

818

819

820

821

822

823

824

825

826

827

828

829

830

831

832

833

834

835

836

837

838

839

840

841

842

843

844

845

846

847

848

849

850

851

852

853

854

855

856

857

858

859

860

861

862

863

864

865

866

867

868

869

870

871

872

873

874

875

876

877

878

879

880

881

882

883

884

885

886

887

888

889

890

891

892

893

894

895

896

897

898

899

900

901

902

903

904

905

906

907

908

909

910

911

912

913

914

915

916

917

918

919

920

921

922

923

924

925

926

927

928

929

930

931

932

933

934

935

936

937

938

939

940

941

942

943

944

945

946

947

948

949

950

951

952

953

954

955

956

957

958

959

960

961

962

963

964

965

966

967

968

969

970

971

972

973

974

975

976

977

978

979

980

981

982

983

984

985

986

987

988

989

990

991

992

993

994

995

996

997

998

999

1000

Tamaño: 1 Texto rico Predeterminado

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPs: P 1: Participante\_3\_Tmnscripción\_Entrevista 1...docx

P 1: Participante\_3\_Tmnscripción\_Entrevista 1...docx

096 M: yo me considero que salí muy bien preparada, porque esta institución en particular, prefería a todas las alumnas de la técnica, porque yo siento que, que la parte artística te prepararon bien, y la parte de canto, de... hubo un desarrollo bastante amplio en términos de la preparación de un técnico, en esa escuela, los docentes que estaban ahí, yo siento que también fueron parte importante de cómo tú te... como fue la preparación para ti, eran exigentes, o sea, porque siempre nos manifestaron que trabajar con niños era muy delicado, que no era lo mismo en otra profesión, que tú ibas a trabajar con niños, y si no tenías esa vocación, mejor no trabajaras con niños; por lo tanto, yo por lo menos siento que salí muy bien preparada de la técnica, porque yo no fui al tiro a la universidad. En esa época piensa tú que fue el golpe, mi padre no era muy cercano a esa época de los militares, mi padre fue un socialista toda la vida, de convicción, de... por lo tanto él no quería que yo estudiara en la universidad en época de dictadura, entonces yo qué hice... di la prueba, yo era buena pa' canto, fui a dar la prueba a Isidora Zegers me recuerdo, que fui de, yo quería estudiar pedagogía en música, y yo quedé en la Universidad de la Serena, y la primera vez que postulé a la universidad, yo quedé en la Universidad de la Serena, en música, y mi padre no me dejó ir, por lo que yo decía de que él no quería que yo me fuera, una mujer sola, siempre él estaba diciendo de quién te va a cuidar cuando estés por allá, estamos en una época difícil, no; entonces, debido a esas aprehensiones de él, yo un poco como que me empecé a atemorizar, y dije ya, voy a trabajar como técnico en un jardín y como la JUNJI estaba en el 75 recién, bueno, había partido antes pero empezó a abrir espacios para entrar a trabajar acá, yo tenía una compañera que yo había hecho práctica en un colegio particular, como técnico, y me encontré con ella y me dijo "oye, sabes que en la JUNJI están recibiendo personas para trabajar como técnico, y hay un cupo porque renunció una niña, ¿te interesa?" me dijo, y yo "sí, podría ser...", y conté en mi casa, mi papá me dijo "ah, qué bueno, vas a estar cerca, a ti te gustan los niños, qué bueno", y entré a la JUNJI a trabajar como técnico en educación parvularia.

097 E: en el año 75.

098 M: en el 75, yo entré aquí a la JUNJI el 3 de noviembre de 1975, y trabajé mucho tiempo como técnico, y mira cómo son las cosas, trabajé mucho tiempo como técnico, aprendí mucho en esta institución, y después me decidí a estudiar en la universidad, en época de dictadura, cuando estaba Pinochet, cuando solicitó que los profesores tenían que regularizar títulos y como yo siempre trabajé sola, porque en ese tiempo había una directora y las demás éramos técnicas a cargo de los niños.

099 E: de las aulas.

100 M: de las aulas, y había hasta segundo nivel de transición, por lo tanto yo siempre me desempeñé sola, yo planificaba, yo todo, todo, entonces, la JUNJI a mí me dio ese certificado de que yo trabajé siempre sola, nunca estuve con un educador de párvulos; entonces

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

389

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

434

435

436

437

438

439

440

441

442

443

444

445

446

447

448

449

450

451

452

453

454

455

4