Estudio:

Necesidades y Expectativas de las Familias atendidas por los Jardines Infantiles y Salas Cunas de la Fundación INTEGRA

INFORME FINAL

Fundación INTEGRA

Investigadores: Dante Castillo
Juan Carlos Santa Cruz
Nadiezhda Yañez

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación

Santiago, 31 Julio - 2007

TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
1.- Presentación.....	3
2.- Objetivos y Justificación…….....	4
3.- Marco Metodológico….....	7
4.- Marco Conceptual…….....	17
5.- Resultados y Discusión.....	33
5.1.- La Visión de las Familias……	33
5.1.1.- Caracterización de las Familias……	34
5.1.2.- Proceso educativo de los niños……	45
5.1.2.- Participación de las familias……	60
5.1.3.- Servicios y Necesidades según las familias……..……....	70
5.1.4.- Deserción del Sistema Integra……	84
5.1.5.- Vulnerabilidad: visión de las familias……	92
5.2.- La Visión de los Jardines……	95
5.2.1.- Proceso educativo de los niños……	95
5.2.2.- Participación de las familias……	105
5.2.3.- Servicios y Necesidades según los Jardines…….....	115
5.2.4.- Deserción del Sistema Integra……	124
5.2.5.- Vulnerabilidad: visión de los jardines……	131
5.3.- Convergencia y Divergencia……	135
6.- Conclusiones y recomendaciones……..……	146
7.- Bibliografía……..……	150
Anexos (se adjuntan aparte)	
- Anexo 1. Cuestionarios……	I
- Anexo 2. Cuestionario Familias. ……	II
- Anexo 3. Cuestionario Directoras. ……	III
- Anexo 4. Mapas y Redes Semánticas…….....	IV

PRESENTACIÓN

El estudio de Necesidades y Expectativas de las Familias atendidas por los Jardines Infantiles y Salas Cunas de la Fundación INTEGRA, ejecutado por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, se ha desarrollado a partir de una convicción mutua, la relación entre la familia y la unidad educativa – Jardín Infantil y Sala Cuna – constituye una dimensión insoslayable en el desarrollo integral de la población infantil.

Es por esta razón que reconocer en las familias a los principales educadores y promover una relación cercana con ellas que permita complementar los esfuerzos a favor del desarrollo y aprendizaje de niñas y niños, es parte de los objetivos de la Fundación INTEGRA y un marco de referencia y sentido para el estudio del que se presenta su Informe Final.

Como un lineamiento convergente a este objetivo, uno de los lineamientos estratégicos del PIIE dice relación con el énfasis que se pone en la promoción de un desarrollo de una educación que incluya activamente la participación de los espacios locales, estimulando en las personas y los agentes comunitarios, aptitudes y actitudes que les permitan enfrentar creativa, crítica y propositivamente los fenómenos de desigualdad, pobreza y vulnerabilidad que afrontan importantes sectores de nuestra sociedad, como es el caso de las familias y los niños focalizados por la Fundación INTEGRA.

En este marco, el estudio Necesidades y Expectativas de las Familias atendidas por los Jardines Infantiles y Salas Cunas de la Fundación INTEGRA se planteó como objetivo la identificación y descripción de las necesidades y expectativas de actores involucrados en la formación de los niños, en torno al rol educativo de las familias, el tipo de participación de éstas en los procesos educativos y el servicio otorgado por los Jardines Infantiles y Salas Cunas adscritos a la Fundación INTEGRA. Sobre la base de este trabajo se espera contar con insumos actualizados que permitan interrogarse y debatir respecto de la relación y de la función de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de la población preescolar.

En función de lo anterior, el estudio se ha propuesto desarrollar un marco conceptual y metodológico en los que se integran enfoques, a fin de proveer un acercamiento lo más completo y detallado posible al objeto de estudio. Considerando que sólo en base a esta rigurosidad inicial, es posible determinar con precisión cual es el estado actual de la vinculación Familia – Jardín y desde ahí buscar las claves para un potencial desarrollo de este fundamental vínculo. Del mismo modo, esta rigurosidad contribuye a sustentar futuras acciones o énfasis estratégicos, toda vez que en el contexto del presente estudio el lector encontrará los antecedentes y la información que respaldaran sus decisiones.

Para ello, los capítulos del estudio giran en torno a los dos actores centrales del estudio – Familias y Jardines –, desagregándose en cuatro dimensiones de análisis: educación, participación, servicios y deserción a partir de los cuales se presentan los resultados y posteriormente, las conclusiones y recomendaciones del estudio.

2.- JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS.

La presente investigación se sustenta en la necesidad de la Fundación INTEGRA de actualizar sus políticas de atención hacia la población adscrita a los servicios que presta. En este sentido, tal como lo señala la propia Fundación, la Familia ocupa un lugar predominante en las nuevas estrategias que cada Jardín Infantil y Sala Cuna están implementado. La relevancia de las familias es altamente reconocida por el sistema educativo y por Fundación INTEGRA, que entiende que ellas son parte del contexto social, económico y cultural de los niños y niñas; un espacio de alta importancia, el más gravitante en los primeros años de vida de los niños, es decir donde ellos y ellas crecen y de desarrollan.

Por tal razón, INTEGRA considera que ningún esfuerzo por avanzar hacia la equidad de la sociedad logrará resultados en el plano educativo si no se conoce e involucra a la diversidad de las familias que forman parte de la comunidad educativa que es atendida a través de los Jardines y Salas Cunas.

En concordancia con las prioridades que se ha fijado el Estado de Chile para recibir el Bicentenario, la Fundación INTEGRA reconoce que el trabajo con familias es uno de los grandes desafíos a desarrollar en los próximos años, con el fin de que la gestión educativa de calidad que se ha implementado a nivel nacional, tenga sustentabilidad y pueda trascender fuera del contexto del Jardín Infantil. Contribuyendo de esta manera al aumento de la calidad de vida de la población y a la disminución de los efectos que generan diversos factores de vulnerabilidad.

Específicamente, INTEGRA señala que más allá de que la familia se constituya en un actor insustituible de la comunidad educativa, los desafíos actuales implican también que los Jardines Infantiles y las Salas Cunas deben enfocarse en esta relación. Es decir, en que la institución educativa mire a la familia buscando los mecanismos que permitan apoyar su fortalecimiento y desarrollo; contribuyendo de esta manera, tal como se señala anteriormente, a la superación de las condiciones de vulnerabilidad en que muchas de ellas viven.

Tal como se advierte en la práctica de la Fundación INTEGRA, esta institución posee una tradición de estimulación de iniciativas de trabajo con las familias, la que según los diversos contextos, ha ido tomando matices de acuerdo al tipo de desarrollo que se ha propuesto la institución. Es así como, en la actualidad INTEGRA busca dar un nuevo énfasis y estilo a la política de vínculo con las familias de los niños y niñas beneficiarios, para paulatinamente integrar y enriquecer con diversas estrategias y metodologías el trabajo con las familias. Sólo de esta manera se espera constituir una línea de trabajo que responda al escenario actual y futuro de la institución y de la población del país.

Es por ello que, como un primer paso hacia la redefinición de una política de vínculo con familia es necesario que se genere información para conocer desde diversas perspectivas, la realidad de la diversidad de familias que son atendidas por la oferta de Jardines y Salas Cunas de la Fundación. A través de este conocimiento se espera contribuir a tener mayor claridad y elementos de juicios para determinar de cuáles son

sus necesidades, expectativas y la percepción del servicio que les ofrece la Fundación INTEGRA.

Para lograr lo anterior, la presente investigación ha considerado y ha incluido en sus mecanismos de recolección de información, el hecho que INTEGRA tiene una cobertura nacional de alrededor de setenta mil niños y niñas, en más de ochocientos establecimientos educacionales. Sin olvidar que la oferta institucional está dirigida hacia los sectores en situación de pobreza y vulnerabilidad social del país.

Junto a lo anterior, también debe destacarse que es importante que el estudio considerara las percepciones y declaraciones de las propias familias y su visión respecto de los distintos aspectos que se vinculan al quehacer de INTEGRA, con el fin de que las estrategias de trabajo con familias que se impulsen, respondan a la diversidad y la realidad que viven las familias que acuden a los Jardines Infantiles y salas Cunas. Es por ello que los objetivos que guiaron el levantamiento de información se expresaron de la siguiente manera:

Objetivos Generales:

- Identificar y describir las necesidades, percepciones y expectativas, de los distintos actores involucrados en la formación de los niños y niñas, en torno a las expectativas educacionales de las familias, el tipo de participación de éstas en los procesos educativos y el servicio otorgado por los Jardines Infantiles y Salas Cunas adscritos a la Fundación INTEGRA, considerando las situaciones de vulnerabilidad de las familias.

- Generar insumos que contribuyan a que los Jardines Infantiles y Salas Cunas enriquezcan sus prácticas pedagógicas, incorporando procesos de socialización familiar y comunitaria que permitan abrir un espacio pedagógico a las personas o grupos de personas que son significativos para los niños y niñas, en el proceso de aprendizaje liderado por la Fundación INTEGRA.

Objetivos Específicos:

- Identificar y describir las motivaciones y creencias de las familias sobre la educación que deben recibir sus hijos, considerando el rol se atribuyen y el que le asignan al Jardín Infantil o Sala Cuna.

- Identificar y describir el tipo de participación esperan cumplir las familias en el desarrollo del quehacer del Jardín Infantil, agrupándolas a partir de la participación en el proceso educativo, la participación para mejorar las condiciones del funcionamiento del Jardín, participación comunitaria, entre otros tipos de participación.

- Identificar y describir las expectativas y necesidades más relevantes para las familias, que esperan ser satisfechas por los servicios proporcionados por los Jardines Infantiles y Salas Cunas de la Fundación INTEGRA, verificando sí identifican con claridad el servicio otorgado, los aspectos que visibilizan y los aspectos que valoran positiva o negativamente en el servicio

- Identificar y describir en las familias que han desertado de los Jardines Infantiles o Salas Cunas de la Fundación INTEGRA, los factores o motivos que determinaron el retiro de sus hijos(as), en torno a las dimensiones de educación, participación y servicio.

- Identificar y describir las particularidades existentes en relación a las necesidades y expectativas de las familias, de acuerdo a las situaciones de vulnerabilidad que las caracterizan.

Establecer los grados de convergencia y divergencia en torno al servicio prestado por los Jardines Infantiles y Salas Cunas, las expectativas educacionales de las familias y el tipo de participación de ellas en la formación de los niños y niñas, a través de la triangulación y análisis de la información recopilada.

3.- MARCO METODOLÓGICO.

3.1. Características generales del diseño.

En consideración a los objetivos del estudio y a las características de la información requerida, el estudio contempló la implementación de un enfoque metodológico mixto, que pese a ello, enfatizó en los métodos y técnicas cualitativas, sin descuidar la rigurosidad estadística del enfoque cuantitativo. A partir de este modelo inicial, se abordó la temática de las necesidades y expectativas de las familias intercalando una mirada "intensiva" y otra "extensiva". Este énfasis permitió mejorar la calidad del proceso de recolección y de análisis de la información, en la medida que permanentemente se trabajó dentro de un proceso de triangulación metodológica que permitió la conexión entre ambos enfoques. No obstante, pese al énfasis en la mirada cualitativa, esta decisión no se tradujo en una subsidiariedad de un método o instrumento en beneficio o perjuicio del otro, muy por el contrario, la propuesta implementada apostó por la complementariedad de métodos y perspectivas metodológicas. De acuerdo con esto, la validez de los instrumentos diseñados, procedimientos desarrollados y tipo de análisis propuestos fue el resultado de este continuo "diálogo" entre enfoques y técnicas.

En términos del diseño, la investigación desarrollada se inscribe en los modelos descriptivos, en la medida que los objetivos generales y específicos proponen identificar y caracterizar las necesidades y expectativas de las familias asociadas al servicio que proporciona la red de Jardines Infantiles y Salas Cunas de la Fundación INTEGRA. Sin embargo, este diseño también se encuentra vinculado a los modelos correlacionales, toda vez que los mismos objetivos buscaban vincular las necesidades y expectativas, con una serie de variables de contraste como las características de las familias atendidas por la Fundación.

3.2. Población y Muestra.

Desde la perspectiva cualitativa, el estudio se concentró en el examen en profundidad de veinte Jardines Infantiles emplazados en cinco regiones del país[1]. Estas instituciones fueron elegidas a modo de cluster o conglomerados representativos. Para ello y para seleccionar las muestran cualitativas el estudio realizó, junto al Equipo Técnico de la Fundación INTEGRA, de un muestreo dirigido o estructural, considerando para ello, las características estructurales de los Jardines como la de los perfiles de sujetos participantes en el estudio. De esta manera se buscó dar cuenta integral del campo de significaciones y prácticas sociales asociadas al tema de investigación. Este muestreo de selección estratégica, responde a planteamientos teóricos y de estratificación de las muestras de sujetos tipos, tales como las condiciones de vulnerabilidad de las familias y las características de los Jardines y Salas Cunas. (García Ferrando, 1996; Taylor y

[1] Por motivos de fuerza mayor, vinculados al cierre momentáneo del Jardín Pablo de Rokha de la comuna de La Pintana el muestreo cualitativo y cuantitativo fue reemplazado por otro centro educativo de similar perfil dentro de la Región Metropolitana.

Bogdan, 1992; Chicharro, 2003). En términos cuantitativos, la muestra se obtuvo a partir del universo de familias de la selección estructural de los veinte Jardines y Salas Cunas, considerados como clusters o conglomerados de representación nacional, más otros once establecimientos que completan el perfil de familias requerido. Sobre este universo, se calculó una muestra probabilística de familias, a saber, 95% de significación y 5% de error, con resultados generalizables a toda la población de familias del país. La muestra se obtuvo a partir de las familias matriculadas en los Jardines y Salas Cunas en el año 2006. Este cuestionario fue administrado a través de encuestadores y ayudantes de campo, visitando la totalidad de establecimientos de la muestra. En la tabla que se observa a continuación se detallan los establecimientos seleccionados para la aplicación de instrumentos, incluyendo los seleccionados para completar la muestra cuantitativa de Familias.

Tabla nº1
Jardines, Clusters o Conglomerados

Región	Ciudad	Jardín Infantil
Primera	Iquique	J.I. El Tambito
	Iquique	J.I. Chanavayita
	Alto Hospicio	J.I. Estrellitas Del Desierto
	Arica	J.I. Milagro De Amor
Quinta	Olmué	Creciendo En Mi Pueblo
	Viña del Mar	Aprendemos Jugando
	San Antonio	El Principito
	La Ligua	Tejedores De Ilusiones
Octava	Concepción	Los Aromos
	Cañete	Huentelolén
	Chillán	Las Mariposas
	Los Ángeles	Los Angelitos
Décima	Valdivia	Papelucho
	Puerto Montt	La Colina
	Chonchi	Ala Ala Hueni
	Osorno	Gotitas de Amor
R.M.	Ñuñoa	Sol Naciente
	La Pintana	Pablo de Rokha
	Cerro Navia	Héroes de la Concepción
	Til Til	Mi Huertito Travieso
Jardines para completar muestra Encuesta a Familias	Valparaíso	Guacolda
	San Antonio	La Princesita
	Til - Til	Cantares de Til-Til
	Maipú	Patrona de Chile
	San Ramón	Inés de Suárez
	El Bosque	Paraíso de Niños
	Peñalolen	Las Tías
	San Bernardo	Semillita
	Cañete	Antiquina
	Osorno	Nubeluz
	Osorno	Campanita

Por otra parte, también en términos cuantitativos, el estudio incluyó una encuesta autoaplicada vía Internet en la mayoría de los casos y autoaplicada en soporte físico (cuestionario impreso), a una muestra nacional de directores de Jardines y Salas Cunas, permitiendo tal como en el caso de la Encuesta a Familias, generalizar los resultados al

conjunto de Jardines del país en la medida que el tamaño muestral fue fijado a un 95% de significación y a un máximo de 5% de error.

Tabla nº2
Aplicaciones Instrumentos de Medición

Región	Jardín Sala C.	Entrevista Grupal Equipo Técnico	Grupo Focal Familias	Entrevistas Familias	Encuesta		Entrevistas familias Desertores
					Directores	Familias	
I	4	4	1	8	Muestra Nacional	Muestra Nacional	4
V	4	4	1	8			4
VIII	4	4	1	8			4
X	4	4	1	8			4
RM	4	4	1	8			4
Total	**20**	**20**	**5**	**40**	**225**	**343**	**20**

3.3. Instrumentos de Recolección de Información.

Para conocer las opiniones, percepciones y consensos discursivos manifestados explícita o implícitamente por los diferentes actores vinculados al estudio, el diseño metodológico incorporó una batería de instrumentos de enfoques cualitativos y cuantitativos para registrar estas informaciones. En la tabla que se observa a continuación se detallan dichos instrumentos.

Tabla nº3
Instrumentos de recolección de información

Técnica	Descripción – Objeto de la Aplicación
Entrevista Grupal Semi –estructurada para los Equipos Técnicos y/o Agentes Educativos.	Instrumento incorporado para identificar y sistematizar la perspectiva de los agentes educativos, equipos técnicos y directivos de los Jardines Infantiles y/o Salas Cunas de la Fundación INTEGRA.
"Focus Group" o Grupos Focales a Familias de los niños (as) de Jardines.	Identificar y caracterizar las percepciones y los consensos discursos de las Familias de Jardines Infantiles y/o Salas Cunas, respecto de las necesidades y expectativas que satisfacen en los Jardines Infantiles y Salas Cunas.
Entrevistas individuales en profundidad para Familias.	Aplicadas a los "apoderados" de los niños y niñas, para identificar, mediante sus percepciones, los elementos que permiten dar cuenta de necesidades y expectativas manifestadas por las familias.
Entrevistas individuales en profundidad, para Familias Desertores.	Estas entrevistas se utilizaron para identificar y caracterizar las percepciones y representaciones de las familias que han desertado de los Jardines Infantiles y/o Salas Cunas, sistematizando información respecto de las eventuales vinculaciones entre los motivos de la deserción y las necesidades y expectativas satisfechas.
Cuestionario para Familias INTEGRA.	Encuesta aplicada a una muestra de representación nacional, para caracterizar de manera extensiva, dimensiones y variables relacionadas con necesidades y expectativas de las familias adscritas a INTEGRA.

Cuestionarios para Directivos. Autoaplicado On-line, a través de Interne y autoaplicado en dos regiones en papel.	También se incluyó una Encuesta de representación nacional, instalado en un sitio WEB, accesada mediante una clave. En ella los directivos entregan su percepción sobre diferentes dimensiones de la relación Jardín-Familia, vinculada a las necesidades y expectativas de las familias.
Revisión y sistematización de información documental.	Se consultaron y sistematizaron fuentes de información secundarias (documentales y bibliográficas), para el marco conceptual y para contextualizar y guiar el levantamiento de información primaria.
Registros y notas de campo para observar la interacción entre Jardines y Familias.	De forma complementaria y no estandarizada, los investigadores, encuestadores y ayudantes de terreno, registraron impresiones y notas de campo de momentos de interacción cotidiana entre las familias y los Centros, con el fin de mejorar y triangular la información proporcionada por las entrevistas y las encuestas.

3.4. Perfiles de Entrevistados y Encuestados.

Respecto de los instrumentos cualitativos, tal como se advierte en la descripción que se presenta a continuación, en cada aplicación realizada se procuró que estuvieran presentes los perfiles más representativos del tipo de familias focalizadas por la Fundación INTEGRA, de esta forma se buscó asegurar la presencia de los discursos y miradas representativas que dieran cuenta de las necesidades y expectativas de las familias atendidas por sus Jardines Infantiles y Salas Cunas.

De esta manera, en el caso de las entrevistas a equipos directivos se incorporó la participación de directoras, agentes educativas y personal administrativo, siempre y cuando esta cifra no sobrepasara a las nueve o diez personas. Para seleccionarlas se usó el criterio de la voluntariedad, es decir se explicó el sentido del trabajo e invitó a que "*voluntariamente*" señalaran estar dispuestos a participar en las entrevistas. No obstante, se procuró que en esta actividad estuviera la Directora del establecimiento o bien en ausencia de ella, la parvularia o agente educativa que habitualmente la representa. En esta entrevista también consideró al personal que atiende directamente en aula, es decir parvularias y técnicas, incluyendo la participación de otras personas con roles asesores. En todos los casos, se priorizó por captar la opinión y visión de quienes lideran el Centro Educativo, y de quienes tenían más experiencia en la institución. Del mismo modo, tal como ocurre en estos escenarios la metodología de entrevista procura anular los eventuales efectos de las relaciones jerárquicas entre los participantes.

Las entrevistas grupales a las familias e individuales a los representantes de ellas, se organizaron y estructuraron en conjunto con cada uno de los Jardines Infantiles, para lo cual se acordó con las Directoras o encargadas de cada centro, no dejar de convocar a familias que incluyeran los requisitos o características señalados más abajo, en la medida que tal como se indicó anteriormente, dado el énfasis de focalización de la Fundación Integra, estas categorías se convierten en prácticamente variables de estratificación.

- Familia – Madre Jefa de Hogar.
- Familia – Madre Adolescente.
- Familia – Apoderado Masculino.

- Familia – Apoderado Chile-Solidario.
- Familia – En Área de Ruralidad.
- Familia – Minoría Étnica.
- Familia – Madre con Escolaridad Alta.[2]

Las entrevistas individuales fueron enfocadas para contar con las percepciones de personas que también se encuentran en alguna de las situaciones anteriores o en alguna condición de vulnerabilidad, principalmente en el caso de las madres, dado que ellas mantienen prioritariamente el vínculo con el Jardín. Para contactarlas se contó con el apoyo y los registros del Jardín que actuó como cluster. De esta manera, se pudo capturar el discurso de diferentes perfiles familiares. Estas entrevistas individuales también incluyeron la participación de familias desertoras, familias que fueron contactadas a partir de los registros del establecimiento.

Cantidad de Participantes en Entrevistas:

Durante el desarrollo del estudio, las actividades vinculadas a la aplicación de entrevistas o levantamiento de la información cualitativa de información contempló la participación de 365 personas a nivel nacional. De esta manera, 365 personas proporcionaron sus percepciones, discursos y valoraciones, registradas a través de las cuarenta entrevistas individuales a apoderados y familiares, veinte entrevistas a familias desertoras y cuarenta entrevistas grupales dirigidas a las familias y a los equipos técnicos de los Jardines y Salas Cunas. En la tabla que se muestra a continuación, se detalla la cantidad participantes por instrumento cualitativo administrado.

Tabla n°4
Entrevistados por Instrumento

Región	Ciudad	Entrevistas Grupal Jardín	Entrevista Grupal Familia	Entrevista Individual Familia	Entrevista Familia Desertora
Iquique	J.I. El Tambito	11	12	2	1
Iquique	J.I. Chanavayita	6	9	2	1
Alto Hospicio	Estrellitas Del Desierto	8	11	2	1
Arica	J.I. Milagro De Amor	7	8	2	1
Olmué	Creciendo En Mi Pueblo	2	4	2	1
Viña del Mar	Aprendemos Jugando	10	10	2	1
San Antonio	El Principito	4	7	2	1
La Ligua	Tejedores De Ilusiones	8	8	2	1
Concepción	Los Aromos	10	8	2	1
Cañete	Huentelolén	3	7	2	1
Chillán	Las Mariposas	8	11	2	1
Los Ángeles	Los Angelitos	7	12	2	1
Valdivia	Papelucho	6	10	2	1
Puerto Montt	La Colina	7	9	2	1
Chonchi	Ala Ala Hueni	3	6	2	1
Osorno	Gotitas de Amor	4	10	2	1
Ñuñoa	Sol Naciente	5	8	2	1

[2] Junto a los eventuales factores de riesgo del perfil de familias atendidas por INTEGRA, también se estimó oportuno incluir factores protectores. Tal es el caso de las madres con alta escolaridad, en relación a la media de sus pares.

La Pintana	Pablo de Rokha[3]	4	10	2	1
Cerro Navia	Héroes de la Concepción	9	12	2	1
Til Til	Mi Huertito Travieso	4	7	2	1
	Totales	126	179	40	20

Encuesta Familias:

En relación a la aplicación de encuestas a familias atendidas por los Jardines y las Salas Cunas de la Fundación, tal como en el caso de los instrumentos cualitativos, se utilizó una matriz de perfiles o de tipos de familias, en virtud de las categorías se surgen a partir de los énfasis en la focalización de Integra, considerando las bases de datos de los niños matriculados durante el año 2006. De esta manera la Contraparte Técnica proceso y proporcionó listados con los nombres de los niños y familias por región, que cumplían con las combinaciones de categorías requeridas.

Tabla n°5
Familias Encuestadas

		Rural		Urbana		
Regiones	Categoría	Lactante	Párvulos	Lactante	Párvulos	Total
1 Región	Chile Solidario			1	2	3
	Jefas de Hogar			5	9	14
	Madre Adolescente			1	2	3
	Origen Étnico	1	2			3
	Masculinidad			1	2	3
	Escolaridad de la Madre			1	6	7
	Total	1	2	9	21	33
5 Región	Chile Solidario			1	1	2
	Jefas de Hogar		2	3	14	19
	Madre Adolescente		1	2	3	6
	Origen Étnico					0
	Masculinidad		1		1	2
	Escolaridad de la Madre			1	17	18
	Total	0	4	7	36	47
8 Región	Chile Solidario			2	8	10
	Jefas de Hogar			2	18	20
	Madre Adolescente			1	5	6
	Origen Étnico		6			6
	Masculinidad				3	3
	Escolaridad de la Madre				18	18
	Total	0	6	5	52	63
10 Región	Chile Solidario			2	4	6
	Jefas de Hogar			3	14	17
	Madre Adolescente			2	4	6
	Origen Étnico	1	4			5
	Masculinidad			1	3	4
	Escolaridad de la Madre				11	11
	Total	1	4	8	36	49

[3] Sólo una entrevista de acercamiento fue realizada en este Jardín. Posteriormente fue reemplazado por otro de similares características ubicado en la comuna de Peñalolen.

13 Región	Chile Solidario				3	3
	Jefas de Hogar			5	24	29
	Madre Adolescente			4	5	9
	Origen Étnico					0
	Masculinidad				5	5
	Escolaridad de la Madre				34	34
	Total	0	0	9	71	80
14 Región	Chile Solidario			2	3	5
	Jefas de Hogar		2	3	20	25
	Madre Adolescente			2	7	9
	Origen Étnico					0
	Masculinidad			2	2	4
	Escolaridad de la Madre		1		27	28
	Total	0	3	9	59	71

Encuesta Jardines:

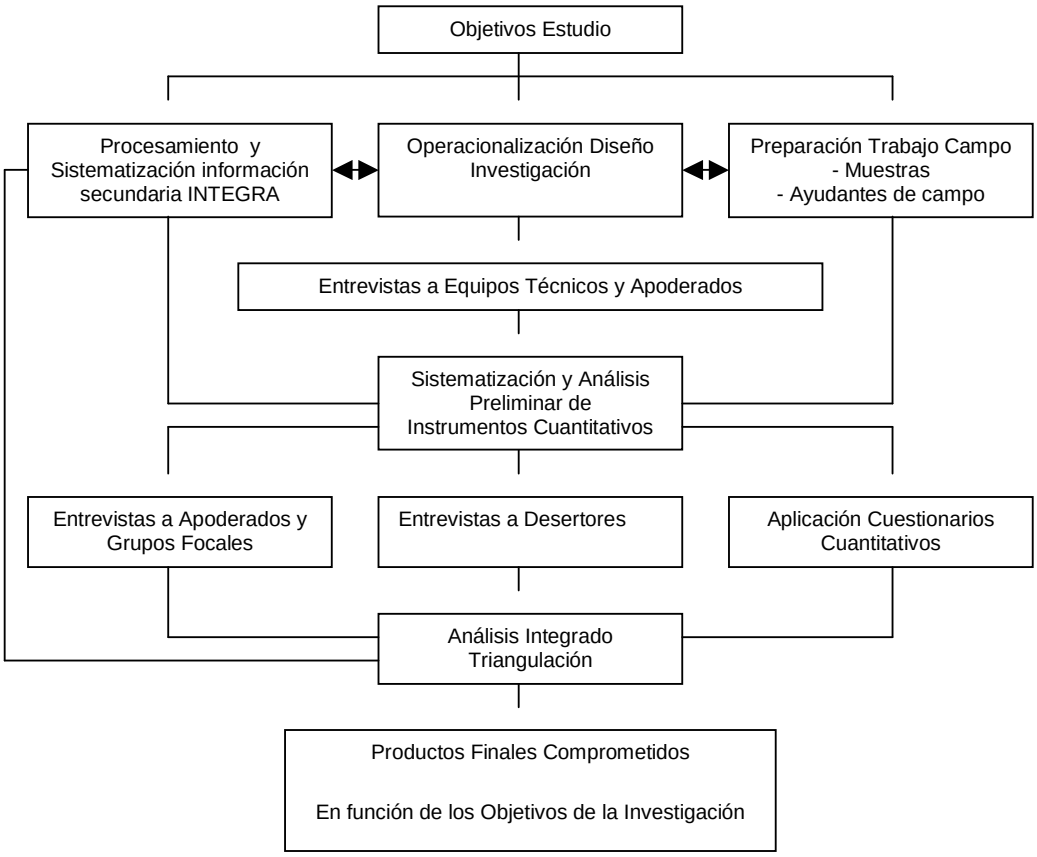
En el caso de las encuestas dirigidas a los Jardines Infantiles, se recibió la respuesta de 224 establecimientos, material que se recogió vía cuestionario On-line y formulario en papel, tal como se detalla en la tabla que se observa más abajo. No obstante, para llegar a completar la participación requerida y al mismo tiempo contar con la representación necesaria para lograr la generalización, fue necesario:

- Todas las Direcciones regionales de INTEGRA fueron informadas por la Contraparte.
- Se envió correo electrónico señalando claves y formas de acceso a Encuesta – WEB.
- Se informó telefónicamente a Jardines de regiones para asegurar tasa de respuesta.
- Se visitaron Jardines Infantiles para encuestar personalmente.

Tabla n°6
Encuestas Jardines Infantiles por Región

Región	Internet	Papel
1	20	----
2	5	----
3	8	----
4	5	----
5	16	----
6	3	5
7	0	58
8	20	----
9	5	----
10	6	----
11	3	1
12	10	1
13	32	----
14	25	1
Total	158	66

3.5. Flujograma del Estudio.



3.6. Análisis de la Información.

El plan de análisis contempló sistematizar exhaustivamente los resultados arrojados por cada instrumento cualitativo y cuantitativo, incluyendo una triangulación metodológica, entre ellos. El principio básico consistió en recoger observaciones y apreciaciones de una situación o algún aspecto de ella desde una variedad de ángulos o perspectivas, después de compararlas y contrastarlas (Elliott, 1985). Esta comparaciones actúan como filtros a través de los cuales se capta la realidad de modo selectivo (Pérez-Serrano, 1994), permitiendo aumentar la validez de los resultados alcanzados. Comúnmente, la triangulación se realiza utilizando información producida mediante instrumentos cuantitativos y cualitativos.

Específicamente para el análisis cualitativo, se cruzó un enfoque orientado hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios, procesos o personas que se estudian (Taylor y Bogdan: 1998), con una inducción analítica de categorías a partir de los discursos que los sujetos construyen, tratando de determinar en cada una de ellas las regularidades o patrones que las identifican, teniendo presente que las representaciones de los sujetos, finalmente, son representaciones compartidas por grupos y culturas.

En el caso de los cuestionarios cuantitativos, la información fue analizada estadísticamente, utilizando criterios descriptivos e inferenciales cuando fuere el caso. Los resultados de las mediciones obtenidas por estos instrumentos, consideraron la naturaleza de las variables y el nivel de medición de las mismas (nominal, ordinal, de intervalo o de razón). A partir de estas distinciones se buscó responder a las siguientes preguntas: ¿de qué forma están distribuidos los datos?, ¿cuál es la tendencia observada en los datos?, ¿qué relación se observa entre las variables bajo estudio? y ¿cuál es la forma de la distribución de datos?. Utilizando para ello un análisis estadístico de nivel univariado y bivariado (tablas de distribución de frecuencias, tablas de contingencia), observando las tendencias centrales y de dispersión (Moda, Mediana, entre otras). Las pruebas de hipótesis estadísticas paramétricas y no paramétricas estuvieron vinculadas al Alpha de Cronbach, para medir la fiabilidad de las escalas incluidas en el cuestionario y la prueba de chi-cuadrado para la asociación entre variables. Las bases de datos fueron tratadas con el software estadístico, SPSS.

3.7. Ejes Temáticos

Tanto la recopilación de información, como el ordenamiento de los datos y el análisis ulterior de los mismo, se realizó teniendo presente tres ejes temáticos que guiaron todo el proceso de investigación, que a modo de grandes dimensiones se encuentran desglosados en el capítulo de presentaciones de resultados

3.7.1 Educación

Dada su característica humana y social, la *educación* supone la convergencia de los procesos de maduración y aprendizaje de forma simultánea, en tanto desarrollo es un proceso natural de los individuos, y tanto aprendizaje implica una intencionalidad. En este sentido, es concebido como proceso que implica un escenario en el cual se conjugan las subjetividades, capacidades y necesidades de los niños, con el objetivo de desarrollar sus capacidades intelectuales, afectivas, motoras, espirituales y sociales, de manera integral, considerando su contexto cultural, familiar y social, que les permita convertirse en personas autónomas, reflexivas, solidarias y capaces de resolver problemas creativamente. En este sentido, se concibe la educación como un proceso multidimensional que amplía las oportunidades de desarrollo y contribuye a una mayor movilidad social, en el cual deben participar los centros educativos, las familias y la comunidad, de forma coordinada y cooperativa, para alcanzar los logros propuestos.

3.7.2 Participación

Entendiendo la importancia vital que tiene el compromiso y participación de las familias en el proceso educativo de los niños, la *participación* es concebida como un proceso por el cual las familias se involucran con la educación de sus niños generando una comunidad con los Jardines Infantiles. Desde esta perspectiva, la participación para ser efectiva debe cobrar sentido en todos los actores de la comunidad educativa, beneficiando tanto a los niños, como a las familias y a los centros educativos, sirviendo como marco donde todos los actores aprenden y enseñan desde sus propias particularidades. En este sentido, se concibe la participación como un proceso vivo, que

se enfrenta a los desafíos que supone la formación de los niños, generando una cultura de la integración y la mutua cooperación, a través de la colaboración, la interacción y el entendimiento. Es un proceso que apunta a fortalecer el rol formador de las familias, potenciando sus potencialidades educativas.

3.7.3 Servicio

Partiendo de la base que en general, los servicios pueden ser concebidos como un conjunto de actividades que tienen como objetivo responder a una serie de necesidades de un colectivo humano determinado. En el presente estudio se refieren globalmente al marco en el cual estas actividades se desarrollan, a la ejecución de dichas actividades para responder a determinadas necesidades y a la evaluación que los usuarios hacen de dicha ejecución. Entendiendo que un servicio es el equivalente no material de un bien, la prestación de estos no se traduce en posesión, sino en usufructo, es decir en su aprovechamiento. A su vez, en el caso particular de esta investigación, y considerando las características de la población objetivo a la cual apuntan estos servicios, incluye además la comprensión de que responden a una política de Estado, y que su ejecución es llevada a cabo por personas concretas y diversas, en diferentes contexto y realidades sociales, culturales y geográficas, lo cual puede incidir en la diversidad de formas que puedan adoptar. En este sentido, se concibe a los beneficiarios como individuos que adquieren el derecho a recibir una prestación, la cual finalmente se expresa como una experiencia vivida.

3.7. Hipótesis Generales de Investigación

La lista de enunciados hipotéticos de trabajo que se propusieron para guiar el análisis y la discusión de los resultados cualitativos y cuantitativos, fueron elaboradas a partir de la lectura sistematizada de las primeras entrevistas grupales e individuales realizadas durante la fase inicial del estudio.

- Las motivaciones de ingreso al Jardín Infantil o Sala Cuna se relacionarían principalmente con necesidades de trabajo de las familias y cuidado de los menores.
- Con respecto al rol educativo de las familias existirían diferencias entre los discursos de las familias y las percepciones proporcionadas por los Jardines Infantiles y salas cunas.
- El Jardín cumpliría un rol central en la creación de: habilidades sociales, hábitos, conocimientos, normas y valores.
- Existiría una tendencia a la conformidad respecto de las formas de participación que asumen las familias.
- Para las familias la seguridad física y emocional de los niños es uno de los pilares en la relación de confianza con el Jardín Infantil o Sala Cuna.

4.- MARCO CONCEPTUAL

4.1. Enfoque sistémico y familia.

La Teoría General de Sistemas –TGS- es un esfuerzo teórico que busca dar cuenta de un acercamiento complejo a los fenómenos, relevando al sistema desde su dinámica interactiva, lo que implica una recíproca determinación por parte de los elementos que lo integran. De esta forma, la totalidad, de la que se busca dar cuenta, es más que la suma de las partes ya que las dinámicas de interacción -o pautas de funcionamiento- no pueden ser reducidas sólo a sus componentes.

Animada a desarrollar una terminología general sobre comportamientos y características sistémicas; identificar leyes sobre los mismos y formalizarlas –matemáticamente-, la TGS diseñó éstos como sus primeros objetivos. De esta forma facilitó las bases para el estudio de los isomorfismos en el desarrollo de diversas disciplinas del conocimiento, facilitando sus intercambios; buscó inhibir las duplicaciones y avanzar en campos teóricos menos desarrollados, así como propender a la unidad de la ciencia mediante metodologías y conceptos unificadores.

Dos conceptos centrales en este enfoque son Sinergia y Recursividad. El primero se refiere a la idea ampliamente difundida en relación a que la suma de las partes es distinta al todo, es decir, cuando la suma de las partes es inferior al todo se puede hablar que un objeto posee características de sinergia[4]. Como explicara el filósofo Fuller, un objeto posee sinergia cuando el examen de una o alguna de sus partes -incluso cada una de sus partes- en forma aislada, no puede explicar o predecir la conducta del todo.

En tanto, la recursividad se refiere a que los sistemas se encuentran integrados a otros. Existen jerarquías que permiten situar el sistema en un conjunto de relaciones con súper o suprasistemas y subsistemas. No obstante, éstos siempre se constituyen como una *totalidad*, independiente de su tamaño o posición y se pueden comprender como funciones del sistema mayor.

En relación a lo anterior se ha elaborado -Kenneth Boulding- una escala jerárquica de sistemas que identifica nueve niveles de complejidad que van desde un marco físico de referencia, como es la forma y geografía del universo, a los seres humanos, las organizaciones sociales y los sistemas trascendentales.

En términos estructurales, entendiendo por ello interrelaciones relativamente constantes entre los componentes del sistema, éstos cuentan con *límites* que les definen y diferencian en relación al entorno. Integrando el principio de recursividad, las fronteras o límites de un sistema se encuentran en relación al suprasistema que lo integra y a sus propios componentes los que pasan a ser subsistemas.

[4] Desde este punto de vista la noción de Sinergia es entendida como la acción de dos o más causas cuyo efecto es, tal como se advierte en la definición de Fuller, superior a la suma de los efectos individuales. Del mismo modo, puede asociarse a la idea de cooperación, en la medida que también puede ser entendida como una asociación para la producción de un trabajo o función.

Congruentemente, la definición que *General Sistem Society For Research* daba sobre sistema era la de un conjunto de partes y sus interrelaciones**.**

En la actualidad las definiciones de *sistema* coinciden en su cualidad de conjunto, que cuenta con diversos componentes relacionados entre si a través de una actividad –operan y proveen información, energía o datos- y en función de un objetivo, determinándose mutuamente.

Ahora bien, este conjunto de partes interrelacionadas presenta distintos niveles de intercambio con su ambiente. De ahí el origen de la tipología de sistemas cerrados y abiertos. Los primeros se caracterizan por una interacción constante -intercambio de energía y materia- con el ambiente, por tanto, presentan características de adaptabilidad, lo que implica un continuo proceso de aprendizaje y auto-organización. Los segundos, constituyen una abstracción de sistemas en donde no se realiza (o es muy bajo) intercambio con el medio ambiente. Concepto que tiende a aplicarse a sistemas completamente estructurados y/o de carácter rígido.

En los sistemas abiertos encontramos formas orgánicas, seres vivos y sistemas sociales. Esta naturaleza determina que los estímulos que recibe un componente, impacte todas las relaciones del sistema, lo que se denomina *globalismo*. Estos sistemas, como conjuntos interrelacionados, se encuentran orientados hacia *objetivos* o *propósitos* y cuentan con procesos mediante los cuales integran información del efecto de su conducta en el ambiente, regulando nuevas decisiones, es decir, presentan como característica la capacidad de *retroalimentación*. En este tipo de cadena, cada eslabón se modifica y cambia por su interacción, y esta modificación ocurre en un proceso circular conocido como *feed-back loop* o curva de retroalimentación.

Los sistemas también presentan en su interior, por una parte, una tendencia al equilibrio –dinámico- ante las variaciones que presenta el ambiente, a fin de conservar su estructura, lo que es reconocido como *homeostasis*. Y por otra, una tendencia al desgaste y la desintegración del sistema a niveles de complejidad menor, llamada *entropía*.

A las características de globalidad, objetivo, retroalimentación, entropía y homeostasis que presentan los sistemas abiertos, se añade la capacidad que éstos tienen para arribar a un mismo resultado, a partir de distintos caminos y condiciones iniciales, lo cual se ha denominado *equifinalidad*.

De esta forma, el enfoque sistémico ha posibilitado un acercamiento a fenómenos complejos, como los asociados a la organización humana, sin una reducción analítica que los desnaturalice. Su visión holística y dinámica facilita la aprehensión de objetos de estudio de alta complejidad como, por ejemplo, la familia.

4.1.1. Familia.

Desde la Teoría General de Sistemas, la familia es un sistema abierto, un conjunto en interacción, organizado de manera estable, con una historia y un código propio que le otorga singularidad; un sistema cuya cualidad emergente excede la suma de las individualidades que lo constituyen.

La familia representa una *totalidad* en la medida que, sobrepasa las particularidades de cada uno de sus miembros y posee una complejidad propia. Se la entiende como unidad, en tanto el comportamiento de un miembro refleja las características y modelos del sistema familiar y no solo los que posee cada individuo.

Se encuentra inserta en un suprasistema, una sociedad determinada, dotada de mecanismos de integración, identidad y participación particulares, y por tanto, entrelazada en un proceso de cambio e interdependencia mutua. A su vez, cuenta con subsistemas, que se retroalimentan constantemente, a partir de pautas de relación singulares.

'Académicos y diseñadores de políticas concuerdan en que las familias en la región se han visto enfrentadas a cambios muy importantes. Entre los más notables figuran las transformaciones demográficas, el aumento de los hogares con jefatura femenina y la creciente participación de las mujeres en el mercado laboral. También ha habido modificaciones relacionadas con el ámbito simbólico, que se manifiestan en nuevos modelos de familia y estilos de relación familiar[5]'.

Si bien existen diversos acercamientos teóricos respecto de la familia, se reconoce en este sistema la (re) producción de los primeros procesos de socialización. En un plano relacional se internalizan patrones afectivos, se incorporan y ensayan habilidades sociales básicas, así como el lenguaje y la transmisión de valores y, en un plano material, se resuelven las necesidades básicas para la subsistencia y las bases para el desarrollo. Por tanto es *en y desde* la interacción familiar en la que estos procesos identitarios y de desarrollo se suceden.

Representa la familia un espacio de interacción, simbólico y material, que dota de significado el encuentro social, los afectos, la cognición y las valoraciones morales; se encuentra vinculada a los procesos de formación de identidad, individuación y diferenciación. Por ello es que 'para la inmensa mayoría (…) sus relaciones familiares (son) lo más importante para la definición de sus identidades personales y para la realización de sus proyectos vitales[6]'.

Se debe a objetivos tales como protección, desarrollo e identidad. Posee una estructura determinada en tanto tamaño de la misma, integrantes, tipo de relaciones entre éstos y sistemas de comunicación con el entorno y al interior del mismo.

Como *subsistemas* familiares encontramos el *conyugal*, compuesto por la pareja la que con el paso del tiempo concilia valores y reglas, constituyendo un modelo de relaciones íntimas a través de la interacción cotidiana. El subsistema *parental*, que responde al objetivo de crianza y socialización de los hijos, puede estar compuesto por diferentes miembros (abuelos e incluso hijos) y en el los hijos aprenden las relaciones de autoridad, las formas de comunicación efectivas (en ese contexto), la posibilidad de incidir desde sus necesidades, la forma de resolución de conflictos, entre otros aspectos.

[5] Blanco, Rosa; Umayahara, M.: "*Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*", OREALC/UNESCO, p. 13. Santiago, 2005.

[6] Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: "*Informe Desarrollo Humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural*", PNUD, pp. 207, 2002.

Por su parte, el subsistema *fraterno*, en el que se encuentran los hermanos y constituye el primer grupo de iguales en los que se participa, donde se elaboran y ensayan pautas de negociación, cooperación y competición.

Por último, es necesario comprender la noción de subsistema individual en la medida que incluye el concepto de si mismo en contexto. Contiene las determinantes personales e históricas del individuo. Pero va más allá, hasta abarcar los aportes actuales del contexto social (…) hay un proceso circular y continuo de influjo y refuerzo recíprocos, que tiende a mantener una pauta fijada. Al mismo tiempo, el individuo como el contexto son capaces de flexibilidad y de cambio[7]'

Los límites entre estos sistemas, definen tanto los subsistemas mismos, como los grados de intercambio entre ellos. De esta manera se puede observar sistemas familiares que tienden a límites más difusos, impactando en los procesos de diferenciación, o por el contrario son de carácter rígido dificultando la capacidad de adaptación. Siendo el óptimo funcional un límite claro y semipermeable, en tanto éstos permiten diferenciarse adecuadamente de los otros subsistemas, intercambiar información y energía en función de sus objetivos así como adaptarse a los cambios.

La capacidad homeostática que tienen los sistemas familiares está funcionalmente determinada por el momento del *ciclo de vida* en que ésta se encuentre, en tanto cada una de ellas requiere del sistema, para su equilibrio dinámico, de un conjunto de reglas, valores, normas que definirán los intercambios externos e internos.

La noción de *ciclo de vida familiar* es un aporte de la sociología de la familia, al que se le ha prestado una particular atención en tanto acerca la discusión sobre las tareas de desarrollo de las familias y es concomitante al ciclo vital individual. No obstante, no existe acuerdo respecto de las etapas que comprendería, aunque la tendencia es a identificar al menos cinco, a saber, la pareja recién casada, la familia con hijos pequeños, la familia con adolescentes, el despegue de los hijos fuera de la familia y la familia en la vida posterior. La concepción de ciclo implica no sólo la caracterización de sus etapas sucesivas sino también las dinámicas que se desarrollan en momentos cambio y reacomodo del sistema –crisis potenciales- hasta encontrar un nuevo equilibrio.

En relación a las reglas y normas que configuran el sistema familiar a lo largo de su ciclo de vida, Jackson plantea que las reglas son 'acuerdos de relación' que 'prescriben y limitan las conductas de los individuos en una amplia variedad de esferas de contenidos, organizando su interacción en un sistema razonablemente estable'. Puesto que las familias interactúan en secuencias reiterativas, las reglas destacan la redundancia de las configuraciones familiares[8]'

Ahora bien, la estructura y composición de la familia ha ido cambiando, en tanto la propia sociedad se va modificando. De hecho, y aunque las familias con presencia de padre y madre, es decir, biparentales, continúan siendo predominantes, se ha reducido su proporción, lo cual implica trascender los límites de la definición tradicional de familia, a fin de dar cuenta de las nuevas realidades. 'Mientras en el año 1992 el 66% de los hogares eran biparentales, un 62% tenían esta estructura familiar en 2002, aumentando en un punto porcentual (de 16 a 17%) la proporción de hogares monoparentales, tanto

[7] Minuchin, Salvador: "*Técnicas de Terapia Familia";.* Ed. Paidós, p. 28, 1992.
[8] Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002), op cit.

nucleares como extensos[9]'. Es decir, 'disminuyen los hogares extensos y aumentan los hogares nucleares y unipersonales. Los hogares nucleares monoparentales (…) parecen estar alcanzando en la última década el límite de su crecimiento[10]'.

La realidad nos indica que los cambios que se vienen sucediendo en la familia, van construyendo un nuevo sujeto, 'existe una importante diversidad de realidades familiares que no pueden reducirse a aquella forma clásica. Se aprecia un relativo debilitamiento de los vínculos tradicionales en la constitución de los hogares[11] (…) aumentan las anulaciones del vínculo, se elevan los nacimientos fuera del matrimonio, y éste se reduce a favor de las convivencias[12]'.

Complementariamente, si se consideran los cambios sucedidos 'en los hogares con niños y niñas menores de 10 años es posible observar variaciones importantes entre 1992 y 2003, respecto a situaciones de impacto potencial en el desarrollo de los niños y niñas. Dichos hogares aumentaron la jefatura femenina en un 83.9% en el período señalado (subiendo de 6.4% a 11.1%) y aumentaron la jefatura femenina de núcleo en un 61.7% en igual período (de 19% a 28.9%). Los hogares a cargo de una madre sola aumentaron de 17.9% a 24.1% y aquellos a cargo de un padre solo aumentaron de 1.2% a 1.4%[13]'.

Sin embargo, estas transformaciones no han debilitado la significación que tiene la familia para la mayoría 'aunque más heterogénea y menos institucionalizada (…) la familia sigue ocupando un lugar central. En esta "*sociedad del riesgo*", la familia se ha transformado en un refugio de seguridad emocional, económica y hasta física, al que las personas tienden a aferrarse con una fuerza cada vez mayor, lo que la mantiene como una institución plenamente vigente'[14].

En consecuencia, como objeto de estudio reviste una particular relevancia en tanto se encuentra en proceso de transformación. Han cambiado las formas de *ser* y de *comprender(se)* como familia, impactando en la dinámica social y en el diseño de la política pública.

'Familia y sociedad están mutuamente imbricadas y dependen la una de la otra. Eso exige un análisis de relaciones recíprocas y complejas. Se trata de un objetivo difícil pues no se dispone de marcos de interpretación relativamente validados que permitan vincular las transformaciones en la vida cotidiana de la familia con las nuevas transformaciones en los procesos culturales, económicos o políticos o viceversa (…) los cambios registrados en los últimos años afectan especialmente la vida cotidiana de la gente y su sociabilidad, con sus tejidos familiares y comunitarios, sus valores e identidades[15]"

[9] Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia: "*El futuro de los niños es siempre hoy*", 2006.

[10] Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002), op cit.

[11] La categoría de casados descendió su porcentaje de 51,8% en 1992 a 46,2% el año 2002.

[12] Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002), op cit.

[13] Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia (2006), op. cit.

[14] Valenzuela, J., Tirón, E. y Scully, T. (2006). "*Familia en Chile: mitos y realidades"*. Presentación del libro El Eslabón Perdido. Familia, Bienestar y Modernización en Chile. Editorial Taurus, 2006. Santiago, 30 de marzo, 2006.

[15] E. Güell, Pedro: "*Familia y Modernización en Chile",* Exposición ante la Comisión de Expertos en Temas de Familia, SERNAM. 1999.

4.2. La pobreza como fenómeno multidimensional.

Si bien la última encuesta Casen (2006) muestra una significativa reducción de la pobreza, de un 18,7% a un 13,7% entre los años 2003 y 2006, una importante franja de la población aún no tiene satisfechas las necesidades básicas, impactando tanto en sus posibilidades de desarrollo pleno, como en las del país.

En cifras, 2.208.937 personas viven en situación de pobreza, de las cuales 516.738 se encontraban, a fines del 2006, en situación de indigencia, siendo menor el porcentaje en zonas rurales que en las urbanas.

En términos etáreos, cabe notar que 'la incidencia de la pobreza y de la indigencia es superior en la población infantil que en la población mayor de 18 años. A fines del 2006, mientras el 21,8% de los niños y niñas entre 0 y 3 años y un 20,3% de los niños, niñas y adolescentes entre 4 y 17 años, se encontraba en situación de pobreza, este porcentaje caía a 11,4% en el caso de la población de 18 a 29 años, y a 7,5%, en el caso de la población de 60 años y más. En la población entre 30 a 59 años es superior la incidencia de la pobreza en el grupo de 30 a 44 años[16]'.

Responder a esta realidad, disminuir y/o terminar con el fenómeno de la pobreza es parte del debate público, por el imperativo ético que representa, por la necesidad de integración y competitividad económica, como por la relación pobreza-exclusión - gobernabilidad y las potencialidades de desarrollo que inhibe el que un sector de la población viva en estas condiciones.

La complejidad de este fenómeno ha obligado a ampliar su marco conceptual en función de aprehender una mejor caracterización, comprensión y control del fenómeno. En esta búsqueda se ha producido una integración sucesiva de enfoques, que han ido plasmando una perspectiva multidimensional de la problemática.

A los enfoques centrados en los ingresos -pobreza absoluta y relativa- se incorporan otros orientados a dar cuenta de componentes psico-sociales presentes en el fenómeno de la pobreza, tales como los basados en las Necesidades Básicas (insatisfechas) y el de Capacidades y Realizaciones, entendiendo que 'la pobreza incluiría la falta de las oportunidades más básicas para el desarrollo humano que, a su vez, permitirían vivir una vida larga, saludable y creativa, y disfrutar un nivel de vida decente, con libertad, dignidad, autoestima y respeto (Olavaria 2001)'.

Complementariamente, el enfoque de Desarrollo Humano nos plantea la necesidad de 'crear un entorno en el que las personas puedan hacer plenamente realidad sus posibilidades y vivir en forma productiva y creadora de acuerdo con sus necesidades e intereses', integrando de esta forma al enfoque de Capacidades y Realizaciones.

Por su parte el enfoque de Capital Social, si bien presenta énfasis en las condicionantes o las funciones se entiende como un 'concepto referido a cierto recurso intangible, que posibilita o capacita a las personas en la obtención de determinados beneficios; una capacidad, la de obtener beneficios a partir del aprovechamiento de redes sociales,

16 Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional – CASEN: "*Serie análisis de resultados de la Encuesta de caracterización socioeconómica nacional, N° 1. La situación de pobreza en Chile"*. Mideplan, 2006.

(distinguiéndose) dos dimensiones: una referida a la movilización de estos recursos por parte de un grupo y la otra, es la disponibilidad de redes de relaciones sociales[17]'.

Este proceso no sólo ha permitido comprender y aprender en forma compleja el fenómeno de la pobreza sino que también vincularlo a nuevas tendencias sociales. Así es como el enfoque de Vulnerabilidad Social[18] 'trasciende al concepto tradicional de la pobreza, porque se origina en fenómenos propios de las nuevas dinámicas de desarrollo derivadas de la globalización y la competitividad de los mercados[19]';

'La pobreza se mezcla con nuevos problemas que tiene la sociedad: seguridad ciudadana, acceso a la justicia, violencia intrafamiliar, acceso a espacios de esparcimiento, deterioro medioambiental, etc. (CEPAL, 2000). A la vez, se asocian a la pobreza nuevas vulnerabilidades, como la de las jefas de hogar con menores a su cargo, los adultos mayores solos, los enfermos de enfermedades graves sin protección social, como el caso del Sida. (…) se agregan problemas de severas desigualdades, partiendo por la brutal desigualdad de ingreso en Chile, la desigualdad de oportunidades y acceso que enfrentan diferentes sectores de la población, por ejemplo, las mujeres, los indígenas, los jóvenes populares o los trabajadores con escasa calificación, que ven desvanecerse sus posibilidades de incorporarse a empleos de calidad[20]'.

De esta forma el enfoque de vulnerabilidad dota de un marco histórico a la pobreza e identifica a su vez, nuevas problemáticas en la medida que la vulnerabilidad constituiría 'un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o externas[21]'

Integrando lo anterior, se requiere analizar las dinámicas que se suceden en las familias en situación de pobreza y vulnerabilidad, las que no sólo se representan y caracterizan a partir de las cifras anteriores sino también en una baja densidad en sus vínculos sociales, deficientes oportunidades de integración y movilidad social, y una permanente inseguridad en relación a los recursos con que cuenta para afrontar adecuadamente dimensiones vitales para el desarrollo de individuos, familias o comunidades.

'Así, la noción de vulnerabilidad se refiere a la interacción de una constelación de factores externos e internos, que convergen en individuos, hogares o comunidades particulares en un tiempo y un espacio determinados. Si los actores no están en

[17] Ministerio de Planificación Nacional: "*Síntesis de los Principales Enfoques, Métodos y Estrategias para la Superación de la Pobreza":* Mideplan, División Social (2002). Departamento de Evaluación Social, Documento de trabajo, p. 22, 2002.

[18] Si bien existe no existe consenso académico sobre considerar la vulnerabilidad social como *situación* (temporal y pasajera) o bien como *condición* (permanente), es relevante atenerse al significado de los conceptos. La Real Academia de la Lengua Española señala que "situación", en su 5a acepción, es un "*conjunto de factores o circunstancias que afectan a alguien o algo en un determinado momento*"; mientras que condición, en su 11a acepción, dice relación con "*circunstancias que afectan a un proceso o al estado de una persona o cosa*", tal como la "*condición social*". En consideración con esto, en los márgenes del presente estudio, se entiende que las características que configuran la vulnerabilidad de las familias, en general, responden a circunstancias que emanan de la condición social de los colectivos, y no a factores individuales que los afectan en un determinado momento.

[19] www.mideplan.cl

[20] Serrano, C.: "*Asesorías para el Desarrollo*", 'Red de Integración Social, Ciudadanía y Pobreza. Pobreza, Capital Social y Ciudadanía'. Borrador sólo para comentarios. 2002.

[21] www.mideplan.cl

condiciones de dar respuestas apropiadas a los riesgos que experimentan, tal interacción puede dar lugar a un desmedro de su bienestar. El origen de esta vulnerabilidad, como se sugiere, puede situarse entre los factores externos a los individuos, hogares y comunidades –lo que les lleva a la indefensión y el desamparo– o en factores que les son intrínsecos –lo que les lleva a la inseguridad respecto de sus capacidades. Se habla de riesgo y no de peligro, ya que riesgo y exposición pueden expresar desde la mera posibilidad a diversos grados de probabilidad y el peligro es un hecho inminente; el riesgo es eventual (puede existir), el peligro es actual y positivo.[22],

Por tanto, es la relación entre factores de riesgo y factores protectores la que determina los grados de vulnerabilidad a los que se enfrenta un grupo social determinado. A continuación se presenta una síntesis de factores de riesgo y protectores relacionados con el desarrollo infantil, considerando dos ambientes, la familia y la comunidad.

Tabla nº7
Familia y comunidad: Factores de riesgo y de protección en el desarrollo infantil temprano[23]

Factores de riesgo	Factores de protección
Familia	
▪ Pobreza: ingreso, alimentación ▪ Bajo nivel de escolaridad ▪ Inestabilidad familiar ▪ Situaciones de estrés y falta de estimulación ▪ Malas relaciones familiares (de pareja y con hijos) ▪ Depresión materna ▪ Maltrato y abuso ▪ Higiene y condiciones sanitarias ▪ Seguridad (accidentes en el hogar)	▪ Apego seguro ▪ Buena comunicación y clima en la familia ▪ Pautas sanas de crianza ▪ Escolaridad completa de los padres
Comunidad - Entorno Local	
▪ Nivel y calidad de vida ▪ Cohesión social, lazos de confianza y reciprocidad ▪ Inseguridad social (entre otros factores) ▪ Inseguridad física ▪ Condiciones sanitarias (entre otros elementos) ▪ Trabajo infantil	▪ Valoración social y estatus de los niños ▪ Espacios públicos, interacción y actividades con los niños

22 CEPAL – CELADE. Vulnerabilidad social notas preliminares. Seminario Internacional.

23 Raczynski, Dagma: "*Política de infancia temprana en Chile: condicionantes del desarrollo de los niños"*; en Foco 77, Expansiva. 2006.

4.2.1. Vulnerabilidad y educación.

La educación se encuentra asociada a las potencialidades de desarrollo de una sociedad, y de sus individuos, contribuye al crecimiento económico así como posibilita la reducción de las desigualdades, favorece la integración social y, en palabras de Fernando Savater 'La humanidad es algo que nos damos unos a otros y que recibimos unos de otros. Nadie se ha formado solo. Yo creo que ese es el fundamento de la educación. Solo el contacto, el contagio diríamos de otros seres humanos nos hace humanos. Tenemos que contagiarnos de la humanidad de otros', aspecto que adquiere importancia estratégica en una sociedad fragmentada y desigual como la nuestra ya que el sentido de humanidad apela a la experiencia colectiva, a lo común a todos, el sentido de lo público.

'En nuestro país, la educación de niños menores de seis años ha pasado a constituirse en un eje estratégico de la educación. Esto, en tanto progresivamente se acumula y hace evidente información científica respecto a la centralidad e impacto que tienen la calidad del vínculo madre-hijo, la estimulación temprana y los procesos educativos iniciales, en el desarrollo futuro del joven y el adulto. Impacto que, de acuerdo a diversos estudios, se expresa en rendimiento académico, prevención de repitencia escolar, inserción social, salud mental y prevención de comportamientos anómicos, entre otros[24]'.

Un indicador de los avances en cuanto a educación inicial, se relaciona con la cobertura. En la educación parvularia '(la cobertura) para niños de cuatro años, alcanza a un 44.3% en el quintil primero y a un 74.9% en el quintil quinto; una diferencia de 30 puntos porcentuales en contra de quienes más necesitan apoyo en el desarrollo psicosocial. (…) estudios realizados en el país informan que alrededor del 40% de los niños de bajos recursos, presentan déficit en el plano del desarrollo psicosocial; en particular, en el área de lenguaje. Se trata de retrasos que se pueden revertir con educación preescolar[25]'.

Complementariamente, desde una perspectiva centrada en la relación desarrollo económico y empleo 'la experiencia indica que un niño bien desarrollado en términos físicos, mentales, sociales y emocionales estará en mejores condiciones laborales para contribuir económicamente a la familia, la comunidad y el país, que uno que no se encuentre en tales condiciones. El programa preescolar "Perry" llevado a cabo en EEUU, demuestra contundentemente que, por cada peso invertido, el beneficio social es casi 9 veces la inversión (Schweinhart, Barnes and Weikart 1993). La necesidad de mejorar la base de recursos humanos de un país ha adquirido una importancia cada vez mayor, tal como lo señalan enfáticamente Brunner y Elacqua: *"Chile necesita avanzar rápidamente hacia la universalización de la educación preescolar y mejorar la calidad de su provisión, involucrando a las familias y creando redes comunitarias para este efecto. Estas políticas son generalmente costo-efectivas, en tanto reducen la necesidad de costosas intervenciones posteriores para remediar el fracaso escolar, el déficit de competencias en la población adulta y la propensión a desarrollar comportamientos antisociales*[26]'.

En la línea del impacto y potencialidades de la educación inicial en los niños, cabe mencionar que ésta se manifiesta en variadas esferas del desarrollo. Al respecto,

[24] Venegas, Pablo: "*El Proyecto Curricular de Centro en el marco de la implementación curricular: ¿un camino posible?",* PIIE.
[25] Fundación para la Superación de la Pobreza: "*Brechas Socioeconómicas de la Población Chilena*", 2006.
[26] Baranda, Benito: "*Educación Parvularia, Una Gran Inversión*", Director Social Nacional Hogar de Cristo.

diversas investigaciones coinciden en señalar que déficit en la educación inicial se manifiestan posteriormente en el desarrollo de la coordinación, lenguaje y la integración social, la motivación y el rendimiento escolar en los primeros años. De hecho un reciente estudio de la Junaeb plantea que 'un estudiante de comportamiento medio respecto de su puntaje SIMCE y que asistió a pre-kinder y kinder, obtiene 39 puntos más que otro estudiante que no asistió a ningún nivel parvulario[27]'

Ahora bien, considerando los ejes cobertura y calidad en la educación inicial, es necesario precisar que la calidad de los aprendizajes, implica integrar una mirada comprensiva en torno a los factores socio-educativos que impactan en este proceso. "*Para ofrecer esperanzas de éxito en sus resultados (la Educación Parvularia) requiere acompasar sus prácticas pedagógicas a los procesos de socialización familiar y comunitaria, considerando responsablemente las peculiaridades reales y concretas de cada situación en los diversos medios que opera, y abriendo espacio pedagógico a las personas o grupos de personas que son significativos para los niños en el proceso de aprendizaje local que experimentan*[28]."

4.2.2 Interacción social e Integración de la cultura local[29].

A partir del desarrollo de las Ciencias Humanas la relación sujeto-objeto, entendiendo que el objeto de estudio es el individuo y los procesos sociales, y el consecuente desafío conceptual y metodológico que este conlleva, ha implicado relevar los procesos de interacción social en la construcción de conocimiento.

La interacción es escenario de la comunicación, y a la inversa. No existe una sin la otra. En el proceso de comunicación los sujetos proyectan sus subjetividades y modelos del mundo, interactúan desde sus lugares de construcción de sentido.

En términos muy generales, la interacción puede ser comprendida como "*el intercambio y la negociación del sentido entre dos o más participantes situados en contextos sociales*" (O'Sullivan, et. al., 1997, p. 196). Otra definición apunta que "e*n la interacción social, el acento está puesto en la comunicación y la reciprocidad entre quienes promulgan, utilizan y construyen los códigos y las reglas*" (O'Sullivan, op. cit). Ambas definiciones ponen de manifiesto que sólo hay interacción social si hay una reciprocidad observable por parte de otros[30]'.

Lo anterior tiene un especial impacto en las teorías y metodologías de aprendizaje, en el ámbito educativo. En este sentido, el Constructivismo, concibe al conocimiento como un producto de la interacción social y de la cultura y a un sujeto activo y eminentemente social.

Como exponente de este modelo teórico, Vygotsky postula que todos los procesos psicológicos superiores tales como comunicación, lenguaje, razonamiento, etc. se

[27] Espejo, F.; Cornejo A.; Rojas, K.; Escobar D.: "*Importancia de las condiciones de entrada del estudiante en el logro académico de su primer ciclo de educación básica",* Junaeb, 2006

[28] San Miguel J., (1992) "*Comunidad, Familia y Educación Parvularia*", en Una Atención parvularia de calidad para el Nuevo Mundo, Tercer Simposio Nacional JUNJI, p.176, Santiago, 1992.

[29] Venegas C., Pablo; Reyes O. Mónica: El Programa PMI: "*La Cultura en el Currículo y la Construcción Colectiva del Proyecto Educativo*", PIIE.

[30] Rizo, M.: "*La Psicología Social y la Sociología Fenomenológica. Apuntes teóricos para la exploración de la dimensión comunicológica de la interacción*", Universidad Autónoma de México.

adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan, siendo este último proceso un producto del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social.

'Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del (individuo), toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos' (Lev Vygotsky, 1978. pp. 92-94).

En el enfoque constructivista se señala con fuerza la necesidad de "llevar" a la persona que aprende a establecer relaciones entre aquello que le es familiar y lo nuevo, entre lo que ya conoce, estructuras previas dirán algunos, y aquello por aprender. El aprendizaje no parte nunca de cero ni se produce en un vacío social, se aprende siempre a partir de aquello que la persona ya ha construido y es a partir de ello que interpretará e incorporará lo novedoso. Este proceso de complejización progresiva de las estructuras de conocimiento se ve favorecido en un espacio social donde lo cotidiano, lo propio, lo familiar configura el quehacer educativo del Programa (Coll, 1996).

En el plano del desarrollo psico-social de los párvulos, numerosos estudios señalan como elemento altamente incidente en un desarrollo integral de niños en situaciones de pobreza la incorporación de la cultura y la participación de agentes de la comunidad a la cual pertenecen los niños involucrados. Para los niños, participar en una experiencia educativa sistemática donde la cultura particular de la localidad, se releva y, más aún, donde prácticas cotidianas son abordadas y "trabajadas" desde su potencial educativo y donde personas que él conoce se constituyen en protagonistas, tendrá un significado que, naturalmente impactará en la valoración que va construyendo de su entorno y consecuentemente en el proceso de configuración de su sí mismo y en su autoestima.

En el ámbito de la escuela, diversos estudios ha mostrado que los innumerables "fracasos escolares" estriban no tanto en el mayor o menor manejo de ciertas técnicas o estrategias de enseñanza y aprendizaje que manejen los docentes sino en una institución escolar que no se adecua y, más aún, que descalifica e invisibiliza la cultura en la que se han desarrollado los niños, lo que indirectamente va generando, en un plano psicológico, sentimientos de minusvalía y de autoestima negativa en aquellos. El currículo oculto, en este sentido, si bien opera con normas, mensajes y valores implícitos es tanto o más eficaz que los valores y todo aquello declarado en el currículo explícito. Al respecto, el estudio desarrollado por J. Assaél, G. López y E. Neumann (1984) muestra claramente cómo elementos de la cultura de los alumnos, de sus familias y de su clase social son ignorados en beneficio de pautas culturales de la clase media y de la propia Escuela. Proceso que redunda en ausencia de sentidos del aprendizaje para los alumnos y lo convierte en formalismos vacíos.

Evidentemente, en esta perspectiva, la relación familia-Jardín constituye un binomio estratégico en función de los objetivos que comparten ambos sistemas, a saber la protección, cuidado, educación y desarrollo de los niños. Al respecto existe un amplio consenso respecto del rol de la familia en el proceso educativo de los niños.

'Los primeros educadores de los niños y niñas son las madres y los padres. El espacio de aprendizaje por excelencia es el hogar, el barrio, la comuna, la ciudad. El Jardín Infantil, la Escuela y el Colegio vienen a continuar y a fortalecer con su conocimiento especializado lo que la familia ha iniciado y continúa realizando. En la institución escolar, los niños y las niñas están prestados para que los docentes preferentemente potencien y enriquezcan lo que ya han aprendido[31]'.

Sin embargo, este consenso presenta interpretaciones distintas en el encuentro con realidades de alta complejidad como son los sectores en situación de pobreza y vulnerabilidad en las que su relación con el poder, la acumulación de capital humano, cultural y social, así como el dinamismo –o no- de la relación exclusión-inclusión, los posiciona frágilmente ante la institucionalidad escolar.

'La inclusión o participación de la familia, a pesar de sus ventajas, no es tarea fácil porque es un ámbito del saber que contiene una diversidad de mitos, prejuicios e incoherencias, entre los que cabe señalar los siguientes: a) se cree que la mera incorporación en la política o en las normativas se traduce fácilmente en acciones concretas de participación en las escuelas, jardines, u otra modalidad; b) se tiene la esperanza de que la inclusión de las familias mejorará rápidamente la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas; c) la inclusión sin previa reflexión profunda lleva a una confusión de roles y responsabilidades. La escuela o la comunidad entrega cada vez más responsabilidades a los padres; todo aprendizaje que no se logra trabajar en la escuela, o la sostenibilidad económica del programa, o la enseñanza de temas que ellos no se atreven a abordar, como por ejemplo, sexualidad, o hábitos que le resultan complejos, "*que los niños aprendan a comer lo que no les gusta*". Relación que al no estar clara genera conflictos y pérdida de esperanzas[32]'.

Al respecto, diversas investigaciones en la región muestran que la relación familia-institución educativa es efectiva cuando existe: intencionalidad educativa, se cuenta con objetivos conocidos y comprendidos por las familias y lo anterior se realiza en un proceso de encuentro de larga duración. No obstante, estos principios orientadores no garantizan que las estrategias que de ellos emanen logren constituir una totalidad efectiva en la medida que se requieren procesos previos referidos a quiénes son estas dos instituciones que se encuentran, cómo se representan mutuamente y cuánta autoridad mutua se confieren, aspecto básico en la construcción de una relación de confianza y de intercambio de información, en su sentido más sistémico.

4.3. Participación y Ciudadanía.

Desde el Enfoque de Derechos, los fenómenos de pobreza, desigualdad y exclusión social están vinculados estrechamente al concepto de ciudadanía. Que -desde una perspectiva integral- implica que las personas puedan ejercer sus derechos en las distintas esferas de la vida diaria. En este contexto, uno de los elementos fundamentales que determinan la ciudadanía, se relaciona con la participación social y –en consecuencia- con las posibilidades que esta entrega para incidir en los diferentes ámbitos de la vida nacional.

[31] Blanco, R.; Umayahara, M. (2005), op. cit.
[32] Blanco, R.; Umayahara, M. (2005), op. cit.

En este marco se entiende la participación como participación ciudadana -esto es- orientada a ampliar las posibilidades de que personas, grupos y comunidades puedan acceder integralmente al ejercicio pleno de sus derechos. Se trata –entonces- de ampliar espacios y procesos por los cuales las familias tomen conciencia de la importancia de su rol, y puedan reconocer sus necesidades y buscar soluciones, haciéndose cargo de sus proyectos individuales o colectivos de desarrollo.

En situaciones de vulnerabilidad, las condiciones para que las personas se expresen como ciudadanos se ven fuertemente afectadas, lo que erosiona el ejercicio efectivo de la ciudadanía. Lo anterior genera una dinámica recursiva que inhibe y dificulta la posibilidad de cambiar estas situaciones. En ese contexto, que la educación sea un vehículo efectivo de integración social, en el que dialogan la comunidad escolar y local, estableciendo una sinergia que tiene como eje a los futuros ciudadanos, constituye un desafío tanto para los actores directamente involucrados como para la comunidad en su conjunto.

Por otra parte, en el ámbito de la gestión pública, la ciudadanía se expresa en los derechos y responsabilidades de las personas respecto de las políticas públicas y a su participación y control de la acción del Estado. En este mismo sentido la participación -en contextos vulnerables- debiera orientarse a reducir la desigualdad de poder en este ámbito. Es decir, la promoción del empoderamiento de personas y grupos, en la perspectiva del logro de mayores posibilidades de incidir, tanto en el curso de sus propias vidas, como en las decisiones o asuntos de interés público que los afectan.

En este marco, surgen en la escena discursiva nociones como participación y empoderamiento. Sin embargo, lo anterior se sucede a partir de una sociedad civil fragmentada. Diversos estudios evidencian una desarticulación social, un deterioro en el vínculo social que se expresa principalmente como temor e inseguridad, desafiliación política y debilitamiento de los lazos colectivos (PNUD, 1998).

Se reconocen las debilidades en cuanto a los procesos de participación ciudadana efectiva y decisional. La tendencia es a una participación más bien instrumental, fundamentada a partir de criterios eminentemente técnicos, centrados casi exclusivamente en la eficacia del uso de los recursos materiales y humanos, limitando su eventual impacto en el desarrollo de actores sociales, la construcción de ciudadanía y la profundización de procesos democráticos (SERNAM, 2002; Winchester, 2003). No obstante, la sociedad civil ha ido desarrollando acciones destinadas a influir en las políticas sociales, promoviendo su pertinencia y generando espacios de integración de las distintas realidades y comunidades territoriales.

En el ámbito del Gobierno Local, la Participación Ciudadana implica la cesión de poder para que una multiplicidad de actores influya en la toma de decisiones en el ámbito local (Cáceres, Bohme, Winchester, 2000). Tomando en cuenta los desafíos de la superación de la pobreza y desigualdad, se trata en particular de empoderar, favorecer la integración de los sectores en condición de pobreza en el Gobierno Local y su participación como ciudadanos legítimos en la expresión, formulación, aplicación y evaluación de decisiones políticas y públicas.

Más allá de la participación formal a través de canales institucionales, idealmente, se trata de una participación como proceso permanente e inmediato. No se trata de una participación limitada a consultas, diagnósticos participativos, o aporte de los

destinatarios en los proyectos de inversión. Un participación real implica relaciones de trabajo cotidianas, en función de objetivos de desarrollo compartidos (Raczynski, 2002). Particularmente en el nivel local, este tipo de participación es una posibilidad de favorecer la creatividad, la gestión de conflictos, la cooperación, la integración y el control social de las acciones públicas (Winchester, 2003).

Por ejemplo, se distingue una perspectiva que incorpora mecanismos de participación y control social para optimizar la función pública y que busca mayor eficiencia. En este enfoque el ciudadano es visto como cliente o accionista (perspectiva gerencial). En cambio, una perspectiva animada por un Enfoque de Derechos y de ampliación de la ciudadanía de los sectores en condición de pobreza, enfoca en el fortalecimiento de las capacidades ciudadanas como agentes claves, y se abre a espacios de trabajo y negociación que fortalezcan el capital social de la comunidad (Kliksberg, 1997).

En el ámbito de la gestión pública, se han distinguido distintos tipos de participación de acuerdo a sus objetivos y aproximación a prácticas ciudadanizantes (Serrano, 1998).

Participación como habilitación social y empoderamiento: orientada a que la comunidad adquiera destrezas y capacidades, fortalezca sus propios espacios y organizaciones, actúe con un sentido de identidad y de comunidad propio; a la vez que logra proponer temas al Estado, influir en la toma de decisiones e incrementar su capacidad de negociación e interlocución.

Participación gestionaria: considera a los beneficiarios como gestionadores de programas públicos para dar respuesta a problemas locales o sectoriales.

Participación instrumental: orientada a la satisfacción de necesidades básicas, utiliza la oferta tal cual viene predefinida desde los canales institucionales.

Participación consultiva: considera principalmente las experiencias tipo cabildos o consultas locales, con una interacción activa autoridad-población.

La participación social entonces, además de ser un fin de la política social —como expresión de una ciudadanía en acción— es también un medio que contribuye a ampliar dicha ciudadanía y a propiciar procesos de superación de la pobreza y vulnerabilidad. Por otra parte, se ha documentado que favorece la pertinencia y la focalización de la intervención estatal, en la medida que permite sintonizar la política pública con las necesidades y prioridades de los habitantes. La participación colabora además a hacer más eficiente la inversión, y más efectivos y sostenibles los proyectos y programas de gobierno.

En este ámbito, existen evidencias de que “la participación da resultados”. La promoción de modelos participativos —como alternativa a modelos burocráticos y paternalistas— tiene ventajas comparativas en términos de eficiencia en la optimización de recursos y en su contribución a la equidad. También, hace más sostenibles los proyectos, en la medida en que la comunidad desarrolla sentimientos de propiedad del proyecto, lo que favorece su progreso y protección de los logros. La participación se hace parte de una gerencia moderna y significa en este sentido gerenciar con excelencia (Kliksberg 1999).

Considerando las aproximaciones conceptuales reseñadas cabe la pregunta respecto de la participación de las familias, específicamente, en los procesos educativos de sus hijos,

y en particular con las instituciones educativas a las que éstos asisten. Al respecto, es necesario considerar como telón de fondo los distintos acercamientos al concepto de participación ciudadana en la medida que el objeto de estudio de esta investigación está referido, precisamente, a sectores en situación de pobreza y vulnerabilidad, determinando de esta forma una posición –temporal- respecto de los flujos de poder, desarrollo y bienestar.

'El concepto de participación en la educación en general es confuso. Se le homóloga con asistencia, presencia, entrega de recursos o acción. A menudo se señala que un determinado actor –docentes, madres, niños– participa cuando asiste, por ejemplo, a las actividades que convoca la escuela o, cuando al inicio del año, se le consulta por ciertos temas o actividades. Sin embargo, quienes deciden son los docentes, los supervisores, los dirigentes u otras autoridades'.

'Creemos que participar implica la posibilidad de incidir, decidir, opinar, aportar y disentir. Por ello, al hablar de participación, es necesario remitirse al tema del poder, pues para participar se debe contar con el poder para que la voz de quien habla tenga un "status" que le permita ser escuchada y cuyas ideas, opiniones y acciones tengan la posibilidad de influir.

Por ende, participar no es asistir a reuniones en las cuales el rol de las madres y padres es escuchar o realizar las actividades que los docentes proponen, tal como las han planificado, o aportar con los recursos requeridos por el dirigente vecinal o solamente trabajar voluntariamente en cierto Programa Educativo.

En lo concreto, participar implica: opinar, tomar ciertas decisiones, proponer y disentir en los diversos espacios de la institución educativa. Proponer aquellos propósitos curriculares que guiarán la enseñanza de sus hijos e hijas, dar ideas respecto de los recursos requeridos y acerca de las formas de obtenerlos, haciéndose parte de la gestión; asistir a reuniones o Escuelas para Padres, en las cuales el conocimiento final surge desde aquello que aportan los educadores y también desde el conocimiento cotidiano de las madres y los padres. Participar significa, por tanto, hacerse parte de los problemas y desafíos que enfrenta la institución educativa, actuando pro-activamente para su solución. Estos ejemplos, entre otros muchos, darían cuenta de una verdadera participación, desde la concepción de que participar implica que el poder que posee la institución o el Programa Educativo es compartido entre los profesionales, dirigentes y tutores[33]'.

4.4. A modo de síntesis:

En síntesis, comprender las necesidades y expectativas de las familias atendidas por la Fundación Integra, requiere interrogarse sobre el objeto de estudio *Familia*. Situados desde el enfoque sistémico la familia constituye un sistema, un conjunto en interacción, organizado de manera estable, con una historia y un código propio que le otorga singularidad; un sistema cuya cualidad emergente excede la suma de las individualidades que lo constituyen. De manera tal que el comportamiento de un miembro refleja las características y modelos del sistema familiar y no solo los que posee cada individuo.

[33] Blanco, R.; Umayahara, M. (2005), op. cit.

Ahora bien, las familias son parte de suprasistemas en una sociedad determinada, dotada de mecanismos de integración, identidad y participación particulares, y por tanto, entrelazada en un proceso de cambio e interdependencia mutua. Por consiguiente y considerando que las familias que atiende la Fundación Integra se encuentran focalizadas a partir de criterios pobreza y vulnerabilidad, resulta insoslayable preguntarse sobre las qué se entiende por éstos, ya que constituyen enfoques que animan la política pública y sobre los cuales se presenta un permanente intercambio social de significados.

En la actualidad, los fenómenos de pobreza se entienden desde un enfoque multidimensional que implica integrar parámetros económicos, socio-culturales e históricos desde una perspectiva de derechos. En consecuencia, la pobreza es una relación social modificable.

Complementariamente, el concepto de vulnerabilidad social se refiere a la interacción de una constelación de factores externos e internos, que convergen en individuos, hogares o comunidades particulares en un tiempo y un espacio determinados. De esta manera, enfrentar adecuadamente situaciones extremas, de incertidumbre y cambio, es decir, sin que éstas impliquen daño, inhibición de procesos de desarrollo u patologías (individuales y sociales) en los individuos, familias o grupos sociales implica potenciar los factores protectores y disminuir los de riesgo, en una relación siempre dinámica.

En esa línea, existe coincidencia respecto de la 'ventana de oportunidades' que presenta la educación inicial en contextos de vulnerabilidad y pobreza. Se entiende por tanto que, una educación de calidad constituye un punto de inflexión en la reproducción de la pobreza y un desarrollo más pleno de los individuos, potenciando la productividad del país y disminuyendo las brechas sociales.

Lo anterior implica comprender la relación Familia-Jardín en tanto binomio estratégico en función de los objetivos que comparten ambos sistemas, a saber la protección, cuidado, educación y desarrollo de los niños. Al respecto, un factor de efectividad estudiado se condice con el carácter procesual y sostenido en el tiempo de la relación Jardín - Familia, lo cual implica la construcción de un vínculo seguro y confiable que integre, visibilice y valore, tanto en las prácticas docentes como en el currículo, los significados de las culturas de la que son parte los niños y niñas.

En consecuencia, la participación de las familias constituye un aspecto crucial en el fortalecimiento del proceso educativo de sus hijos, la que no puede comprenderse en abstracción de la situación de pobreza y vulnerabilidad que presentan las familias, en tanto, desarrollar espacios y procesos en este ámbito, amplía las oportunidades de que personas, grupos y comunidades accedan integralmente al ejercicio pleno de sus derechos.

5.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

5.1. LA VISIÓN DE LAS FAMILIAS

Considerando, que los medios a través de los cuales es posible recoger datos e informaciones sobre las representaciones que se crean las familias, con respecto a los roles educativos de ella misma y del jardín, de su participación en los jardines, de la evaluación y expectativas de servicio, la deserción del sistema integra y las situaciones de vulnerabilidad, son tan variados como los enfoques analíticos que de ellos pueden desprenderse, es imperativo dejar claro cuales son los márgenes y alcances del capítulo que se ofrece a continuación.

En primer lugar, las representaciones construidas, se identifican a partir del propio discurso de las familias, recogido mediante entrevistas en profundidad y grupos focales, y no de observaciones en terreno, los cuales fueron complementados y contrastados con una encuesta de opinión, para responder a criterios de representatividad de la información que permitan alcanzar cierto grado de generalización a una población mayor.

En segundo lugar, el objetivo que se persigue apunta a recoger las opiniones, representaciones y evaluaciones de distintos tipos de familias, considerando sus características, origen geográfico, situaciones de vulnerabilidad, considerando que en los casos de no observarse diferencias significativas entre los distintos tipo de familias, se hablará de ellos en general, evitando alusiones específicas que desvirtúen el sentido de los análisis. Pues lo que importa aquí es poder determinar las tendencias más significativas de los distintos tópicos analizados, y no hacer estudios de casos particulares.

Tercero, el análisis del discurso de las familias se hace considerándolo como un mecanismo de interacción, *en términos de la acción social que llevan a cabo los 'usuarios del lenguaje' cuando se comunican entre sí en 'situaciones sociales' y dentro de la 'sociedad' y la 'cultura' en general*"[34], integrando en el análisis dimensiones contextuales a las que tradicionalmente no se les presta demasiada atención, para no perder de vista las condiciones socio-económicas y ciertos aspectos propios de la cultura o sociedad locales, en la medida que sea pertinente.

Desde una perspectiva general, resulta claro que en términos generales, en la visión de las familias existe una opinión positiva con respecto a los Jardines Infantiles y al personal que en ellos trabaja. Por ende la mayor parte de las percepciones y representaciones semánticas que hacen sobre los diversos aspectos consultados, están teñidas de esta percepción inicial. Dicha predisposición queda de manifiesto tanto en el análisis del discurso, como en el resultado de la Encuesta, donde nadie consideró como *mala* o *muy mala* la utilidad que le presta el jardín, y la mayor parte de los consultados (76,2%) seleccionaron la opción muy buena (ver Tabla nº 8).

[34] Van Dijk, Teun A. (compilador): "*El discurso como estructura y proceso*"; Capítulo 1: "*El estudio del discurso*", p.38; Editorial Gedisa, Barcelona, 2003.

Tabla n°8
Evaluación de la utilidad que le presta el Jardín

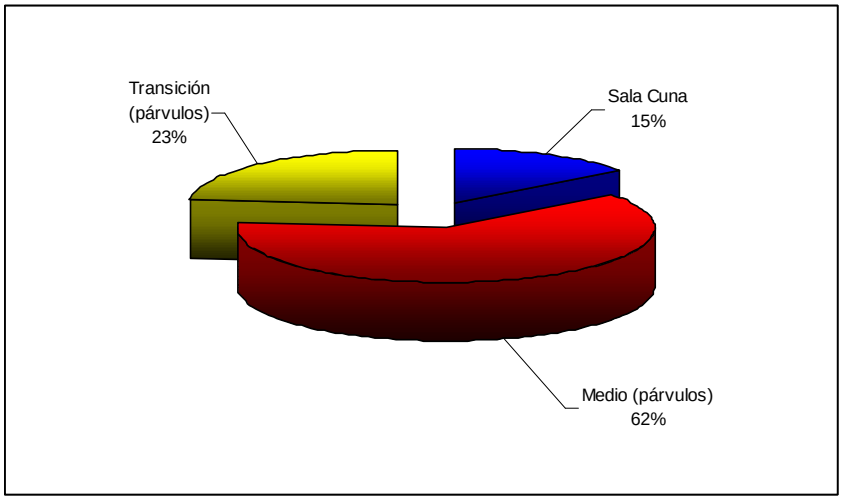
Categoría	Casos	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy buena	259	76,2%	76,2%
Buena	69	20,3%	96,5%
Ni buena ni mala	12	3,5%	100,0%
Mala	0	0%	
Muy Mala	0	0%	
Total	340	100%	

5.1.1. Caracterización de las Familias.

Para realizar la caracterización del perfil de las familias que están siendo atendidas actualmente por los Jardines Infantiles y Salas Cunas de la Fundación INTEGRA, se tomó principalmente como base, la información proporcionada por la Encuesta de Familias administrada a una muestra de representación nacional. No obstante, si bien la caracterización está elabora considerando las singularidades de todas las familias encuestadas, en la lectura de las tablas y gráficos también se incluyen observaciones registradas en la aplicación de los instrumentos cualitativos.

De esta manera, en este primer gráfico presentado a continuación (Gráfico nº 1), se da cuenta del nivel en que se encuentra el niño o niña que está asistiendo al Jardín o Sala Cuna. De esta manera, las opiniones y declaraciones realizadas a través de la Encuesta dirigida a la Familia, deben ser interpretadas sobre la base de este perfil inicial.

Gráfico n°1
Nivel en que está el niño atendido por el Jardín o Sala Cuna



Junto a lo anterior, es importante señalar que más del 90% de los representantes de la familia (Tabla nº 9) que contestaron la encuesta y que por ende se convierte en un primer rasgo de la caracterización familiar, dice relación con el hecho que el vínculo de las familias sigue estando mediado por la participación femenina.

Dicho de otra manera, es importante confirmar que un primer aspecto que caracteriza a las familias de los niños y niñas atendidos por los Jardines Infantiles y Salas Cunas, es el hecho que la familia entrega la responsabilidad de esta relación a un miembro de sexo femenino.

Tabla n°9
Sexo del Representante Familiar Entrevistado

Sexo	Casos	Porcentaje
Femenino	316	92,1
Masculino	27	7,9
Total	343	100,0

En la tabla que se expone a continuación, se advierte que prácticamente un 95% de los representantes de la familia que fueron encuestados corresponden a la persona que es considerada el apoderado familiar del niño ante el Jardín o Sala Cuna. Pero también es importante señalar que a partir de los datos recogidos en las entrevistas y visitas realizadas a los establecimientos, es posible advertir que en algunas familias la relación cotidiana con la institución, a veces es reemplazada por otro miembro del grupo.

Tabla n°10
Encuestado y Apoderado del Niño

Es Apoderado	Casos	Porcentaje
Sí	324	94,5
No	19	5,5
Total	343	100,0

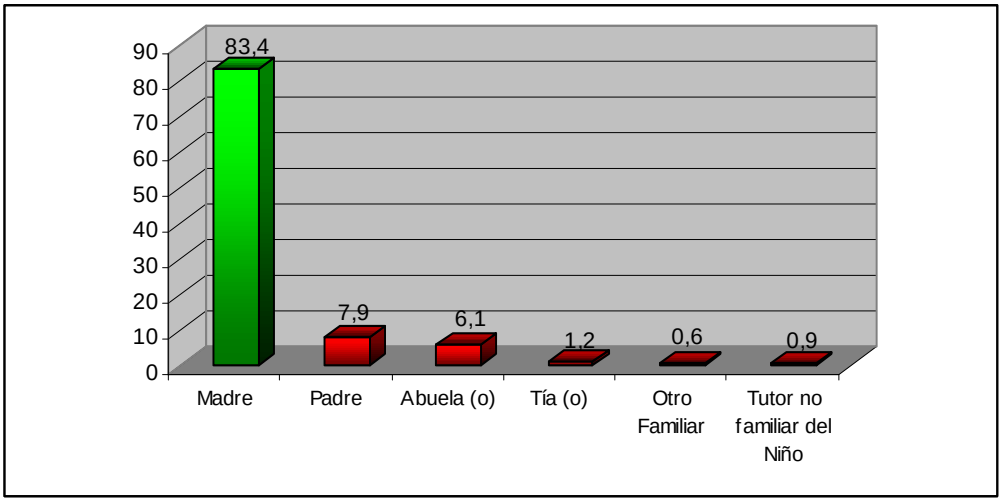
Al comparar la información proporcionada por el cuadro anterior, junto al tipo de vínculo que se tiene con el niño atendido en el Jardín o Sala Cuna, se advierte que efectivamente la relación es eminentemente femenina y principalmente centrada en la madre. Lo que permite confirmar que la familia le asigna a la madre, y en su defecto a otro miembro femenino del grupo, la responsabilidad de la relación con la institución preescolar.

Tabla n°11
Tipo de Vinculo con el niño

	Casos	Porcentaje
Madre	286	83,4
Padre	27	7,9
Abuela (o)	21	6,1
Tía (o)	4	1,2
Otro Familiar	2	,6
Tutor no familiar del Niño	3	,9
Total	343	100,0

Complementando lo anterior resulta igualmente interesante constatar que los porcentajes de vínculo con el niño más altos después de la madre, están representados por el padre con un 7,9% y por algunos de los abuelos, preferentemente la abuela, con un 6,1% del total de encuestados (Gráfico nº 2). Esta información es importante en la medida que el criterio con el cual se construyo la muestra calza con la persona que se hace responsable de responder la encuesta.

Gráfico n°2
Tipo de Vinculo con el niño



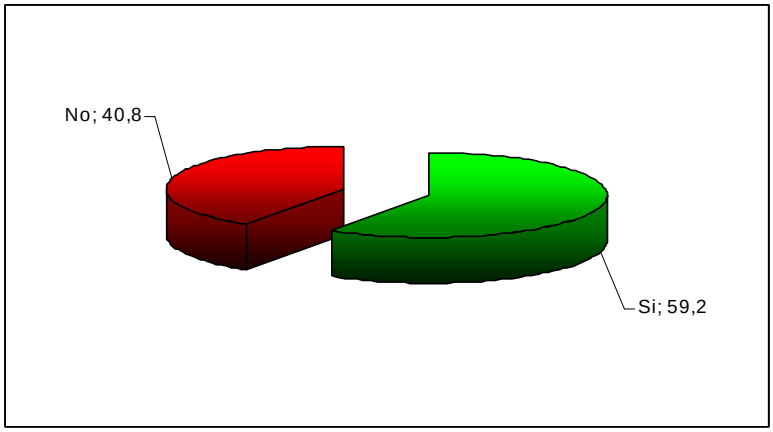
Otro importante rasgo de la caracterización de las familias atendidas por los Jardines Infantiles y Salas Cunas de la Fundación INTEGRA, se observa en el tipo de estructura familiar parental o monoparental. Según la información proporcionada en la siguiente tabla, casi un 41% de las familias encuestadas señalan que el niño no vive con ambos padres.

Tabla n°12
Ambos Padres viven con el niño

		Casos	Porcentaje
	Sí	203	59,2
	No	140	40,8
	Total	343	100,0

Estas cifras están revelando una interesante tendencia en la estructura de las familias que están siendo atendidas por la oferta de INTEGRA. Pues resulta muy significativo para el tipo de servicios que se promuevan hacia la familia, constatar que un alto número de menores está integrado a un núcleo familiar que sólo cuenta con uno de los progenitores.

Gráfico n°3
Ambos Padres viven con el niño



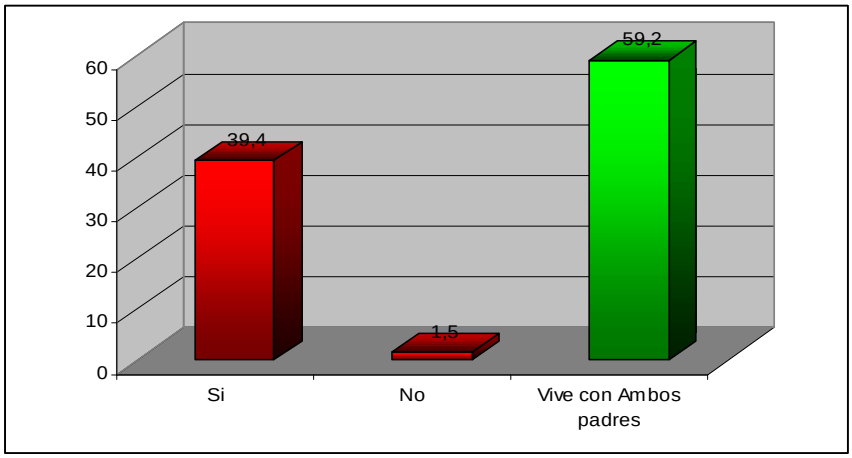
Para confirmar los datos anteriores se determinó que del total de familias cuyos padres no vivían juntos, sólo un 1,5% se explicaba por el fallecimiento de uno de ellos. Es decir, los padres no conviven con el niño por circunstancias diferentes a la antes mencionada.

Tabla n°14
Ambos Padres están vivos

	Casos	Porcentaje
Sí	135	39,4
No	5	1,5
Vive con Ambos padres	203	59,2
Total	343	100,0

Por otra parte, la ausencia de uno de los progenitores (casi exclusivamente la del padre) no niega la posibilidad que actualmente o en un futuro cercano, un porcentaje de los niños convive o convivirá con una imagen paterna distinta a la del padre biológico. Hecho que reviste gran importancia para las futuras estrategias educativas y de atención al menor que impulse la red de Jardines Infantiles.

Grafico n°4
Ambos Padres están vivos



Otro aspecto interesante de observar dice relación con la condición de Jefe de Hogar de los encuestados, pues del total de las familias encuestadas, un 58,9% del total de los miembros consultados se ubica en la condición de Jefe de Hogar.

Tabla n°15
Jefe de Hogar

		Casos	Porcentaje
	Sí	202	58,9
	No	141	41,1
	Total	343	100,0

Del mismo modo se observa que al relacionar el tipo de vínculo con el niño y la condición de Jefe de Hogar, se aprecia que un 55,6% de las madres (159 casos), son al mismo tiempo las Jefas del Hogar.

Tabla n°16
Tipo de Vinculo con el niño y Jefe de Hogar

Tipo de Vinculo	Es Jefe (a) de Hogar		Total
	Sí	No	
Madre	159	127	286
	55,6%	44,4%	100%
Padre	23	4	27
	85,2%	14,8%	100%
Abuela (o)	16	5	21
	76,2%	23,8%	100%
Tía (o)	2	2	4
	50,0%	50,0%	100%
Otro Familiar	0	2	2
	0,0%	100,0%	100%
Tutor no familiar del Niño	2	1	3
	66,7%	33,3%	100%
Total	58,9%	41,1%	100%

En el caso de la relación entre la jefatura del hogar y la condición que ambos padres vivan con el niño, los datos señalan que un 70,7% de las familias que no están constituidas por ambos progenitores, el miembro de ella que se vincula con el Jardín o la Sala Cuna es al mismo tiempo el Jefe de Hogar.

Tabla n°17
Ambos Padres viven con el niño y Jefe de Hogar

Ambos Padres viven con el niño		Es Jefe (a) de Hogar		Total
		Sí	No	
	Sí	50,7%	49,3%	100,0%
	No	70,7%	29,3%	100,0%
Total		58,9%	41,1%	100,0%

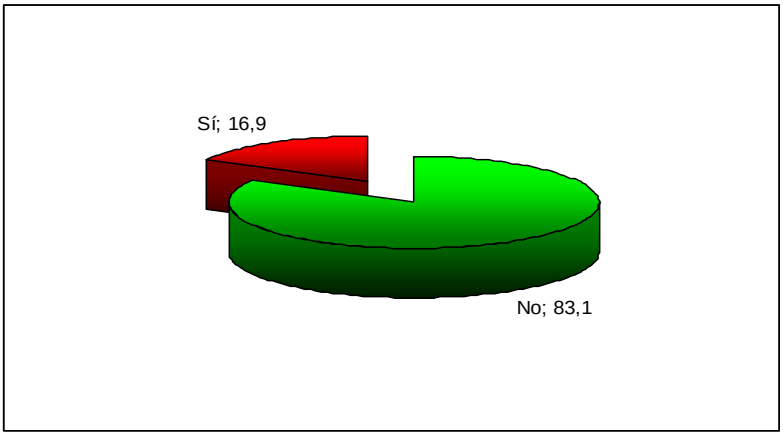
Respecto de la participación declarada por las familias en organizaciones sociales, es también interesante observar que un 16,9% señalan que tienen un grado de afiliación a un tipo de estructura organizativa, mientras que la gran mayoría manifiesta no participar de ningún tipo de organización social o comunitaria.

Tabla n°18
Participación en Organización Social

		Casos	Porcentaje
	No	285	83,1
	Sí	58	16,9
	Total	343	100,0

Del 16,9% de las familias que han indicado participar en una organización social, los dos porcentajes más importantes corresponden a las Juntas de Vecinos (5,2% de total) y a las diferentes tipos de organizaciones vinculadas con las prácticas religiosas. Las restantes organizaciones mencionadas por los encuestados no superan el 1%.

Grafico n°5
Participación en Organización Social

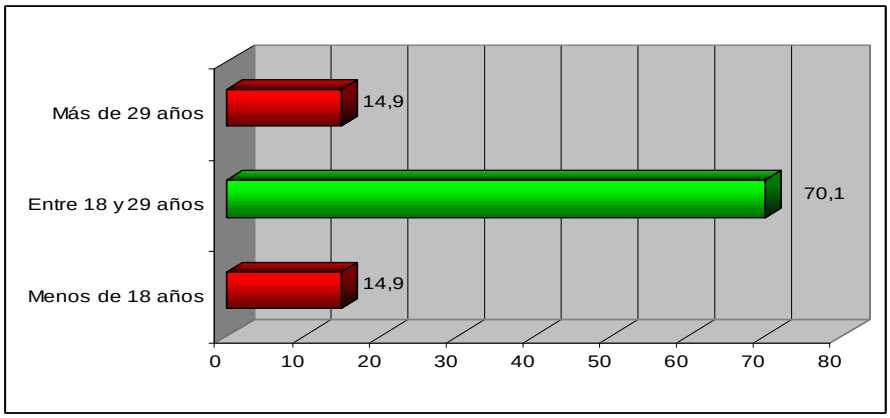


Respecto de la edad que declara la madre haber tenido al momento de nacer el niño atendido por el Jardín Infantil, resulta interesante observar que un 14,9% corresponde a madres adolescentes, mientras que un porcentaje similar está representada por familias cuyas madres dieron a luz a un hijo en una edad superior a los 29 años.

Tabla n°19
Edad de la Madre al Nacer Niño

		Casos	Porcentaje
	Menos de 18 años	49	14,9
	Entre 18 y 29 años	230	70,1
	Más de 29 años	49	14,9
Total		328	100,0

Grafico n°6
Edad de la Madre al Nacer Niño



Estas tendencias también pueden ser significativas, en la medida que prácticamente casi un 15% del total de familias atendidas por la oferta de Jardines Infantiles y Salas Cunas, están constituida por madres adolescentes. Del mismo modo, según los datos sistematizados, el promedio de edad de las madres atendidas en los jardines no supera los 25 años, mientras que la mediana señala que el 50% del total de las familias que asisten a los jardines infantiles está compuesta por una madre que sólo llega a los 24 años de edad al momento del nacimiento del niño o niña que está siendo atendido en los establecimientos de la Fundación.

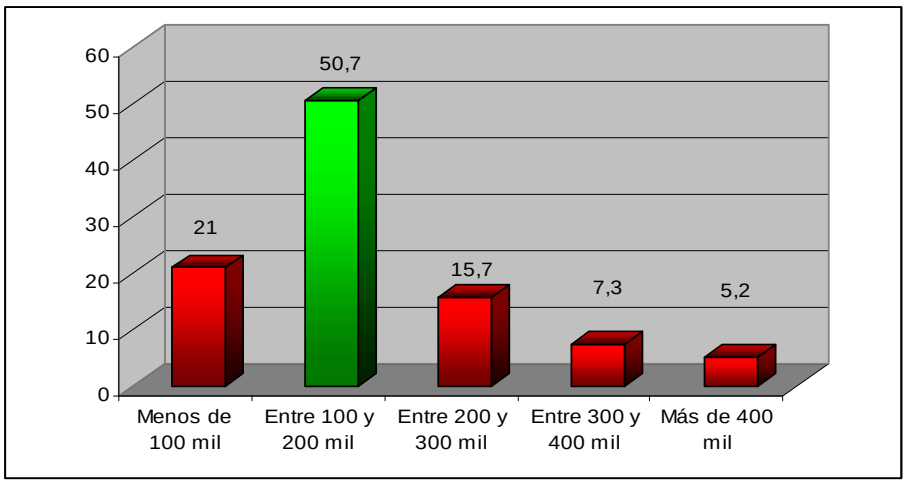
Otro aspecto del perfil de familias que asisten a los Jardines y salas Cunas, dice relación con el ingreso familiar declarado (Gráfico nº 16). En este contexto, es relevante señalar que según la información obtenida a través de las encuestas, el rango de ingresos familiares declarados no supera los 700 mil pesos (0,3%), mientras que el promedio de ingresos familiares mensuales es de sólo 168 mil pesos, con una mediada y moda de 150 mil. En otras palabras, la relativa similitud de las medidas de tendencia central están indicando que las familias adscritas a los establecimientos de la Fundación son bastantes homogéneas, en términos de su condición socio-económica de ingresos bajos.

Tabla n°20
Ingreso Familiar en Tramos

		Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
	Menos de 100 mil	72	21,0	21,0
	Entre 100 y 200 mil	174	50,7	71,7
	Entre 200 y 300 mil	54	15,7	87,5
	Entre 300 y 400 mil	25	7,3	94,8
	Más de 400 mil	18	5,2	100,0
	Total	343	100,0	

De hecho, tal como se aprecia en la tabla anterior, un 71,7% del total de familias vinculadas a Integra, han declarado contar con un ingreso económico mensual que no supera los 200 mil pesos, mientras que sólo un 5,2% está ubicado en el rango de las familias que ganan mensualmente más de 400 mil pesos.

Grafico n°7
Ingreso Familiar en Tramos



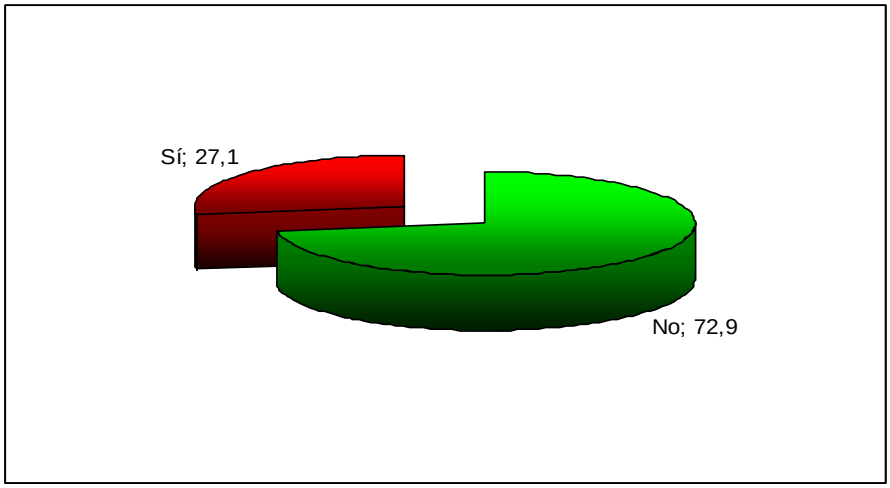
Sobre la pertenencia de las familias a programas sociales distintos al brindado por la propia oferta que realizan los Jardines Infantiles y las Salas Cunas, un 27,1% de las familias consultadas dicen pertenecer a algunos de estos programas.

Tabla n°21
Pertenencia a Programas Sociales

		Casos	Porcentaje
	No	250	72,9
	Sí	93	27,1
	Total	343	100,0

Por el contrario, un 72,9% de las familias encuestadas han declarado no recibir o no pertenecer a un Programa Social. En este sentido, la oferta de servicios proporcionada por la Fundación Integra a través de sus Jardines Infantiles y Salas Cunas, es el único estímulo que reciben estas familias.

Grafico n°8
Pertenencia a Programas Sociales



Al contrastar la pertenencia de las familias a un Programa Social y el Ingreso Económico familiar mensual, estos datos señalan una tendencia relativamente lógica en función de las políticas de focalización del Estado chileno, pues los datos muestran una coincidencia entre ingresos bajos y pertenencia a Programas Sociales, especialmente en la columna de los ingresos menores a los 100 pesos y aquellos de entre 100 y 200 mil.

Tabla n°22
Pertenencia a Programas Sociales e Ingreso Familiar

Pertenencia a Programas Sociales	Ingreso Familiar en Tramos					Total
	Menos de 100 mil	Entre 100 y 200 mil	Entre 200 y 300 mil	Entre 300 y 400 mil	Más de 400 mil	
No	14,0%	49,6%	19,6%	9,6%	7,2%	100,0%
Sí	39,8%	53,8%	5,4%	1,1%		100,0%
Total	21,0%	50,7%	15,7%	7,3%	5,2%	100,0%

Dicho de otra manera, si se observa la fila de quienes están vinculados a un Programa Social, se observa que ninguna persona con sueldo mayor a 400 mil pesos ha declarado recibir apoyo de otro Programa diferente al recibido a través de la Fundación Integra. Sin embargo, también llama la atención que los porcentajes más altos de quienes no pertenecen a Programas Sociales distintos al patrocinado por Integra, corresponden a familias con bajos ingresos.

De esta constatación puede deducirse que un porcentaje importante de familias sólo recibe apoyo social a través de los servicios proporcionados por los Jardines Infantiles y Salas Cunas. Desde el punto de vista de la identificación del Programa Social al que pertenecen las familias de Integra, la encuesta señala que un 22,4% se vinculan al Programa Chile Solidario.

Tabla n°23
Chile Solidario

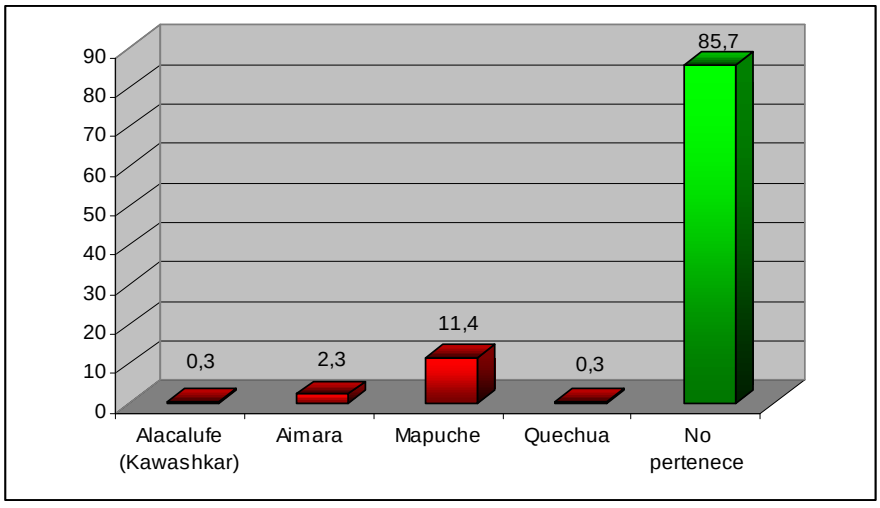
		Casos	Porcentaje
	Sí	77	22,4
	No	266	77,6
Total		343	100,0

En relación a la pertinencia de los encuestados a algún pueblo originario, los datos proporcionados por la Tabla nº 24, muestra que un 85,7% del total de familias atendidas por los Jardines y Salas Cunas INTEGRA, no se reconocen como parte o relacionadas con un origen étnico. De entre las familias que sí han declarado pertenecer o provenir de algún pueblo originario (14,3% del total), un 79,5% se reconoce vinculado al pueblo Mapuche, mientras que un 16,3%, está representado por las familias de origen Aimara, y tan sólo dos encuestados señalan pertenecer a otras etnias, uno Kawashkar y el otro Quechua, con un 0,3% respectivamente.

Tabla n°24
Origen Étnico Declarado

		Casos	Porcentaje
	Alacalufe (Kawashkar)	1	,3
	Aimara	8	2,3
	Mapuche	39	11,4
	Quechua	1	,3
	No pertenece	294	85,7
	Total	343	100,0

Grafico n°9
Origen Étnico Declarado



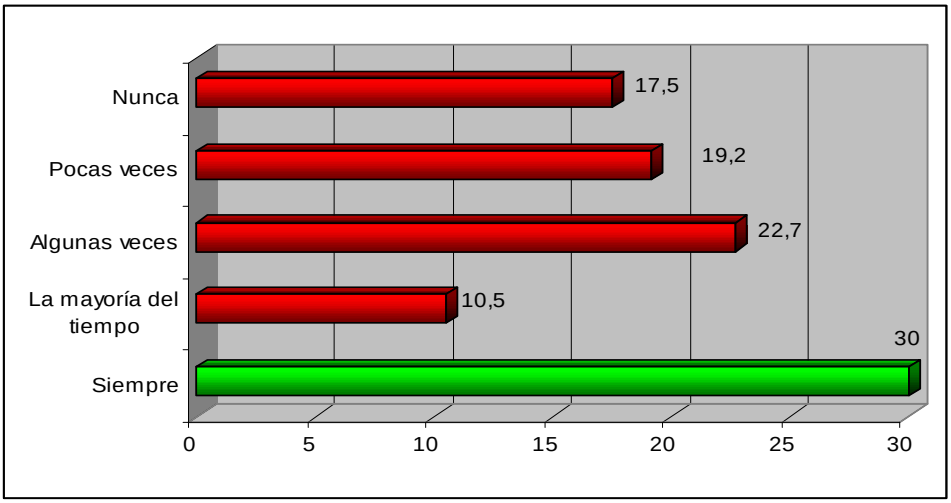
Por otra parte, con el objeto de conocer otros aspectos vinculados al tipo de recursos, relaciones y apoyos que establece y recibe la familia con su entorno próximo en los momentos que enfrenta dificultades, se solicitó que se pronunciaran respecto de la ayuda que entregan otros familiares, vecinos o amigos. Es decir, estas respuestas permiten establecer las redes sociales con las que cuentan las familias atendidas por la Fundación.

Tabla n°25
Apoyo que recibe la familia en la superación de dificultades

	Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	103	30,0	30,0
La mayoría del tiempo	36	10,5	40,5
Algunas veces	78	22,7	63,3
Pocas veces	66	19,2	82,5
Nunca	60	17,5	100,0
Total	343	100,0	

Según los datos proporcionados por la respectiva tabla y gráfico de barras, se observa que un 40,5% del total de familias consultadas señala que siempre o que la mayoría de las veces cuenta su familia cuenta con apoyo exterior ante situaciones difíciles. Una cifra que se eleva a 63,3% si se considera a quienes señalan que algunas veces tienen ayuda.

Grafico n°10
Apoyo de la familia en la superación de dificultades



En sentido contrario, también es importante señalar que un 17,5% señalan que nunca su familia recibe apoyos externos y un 19,2% indica que pocas veces recibe este tipo de ayuda externa. De esta manera, un 36,7% de las familias vinculadas a los Jardines Infantiles y Salas Cunas de la Fundación Integra, no cuentan con una red de apoyo externa ante situaciones difíciles. Por lo tanto, una vez más los servicios proporcionados por la Fundación son prácticamente la única vinculación social de un importante porcentaje de las familias atendidas en sus establecimientos.

5.1.2. Proceso Educativo de los Niños

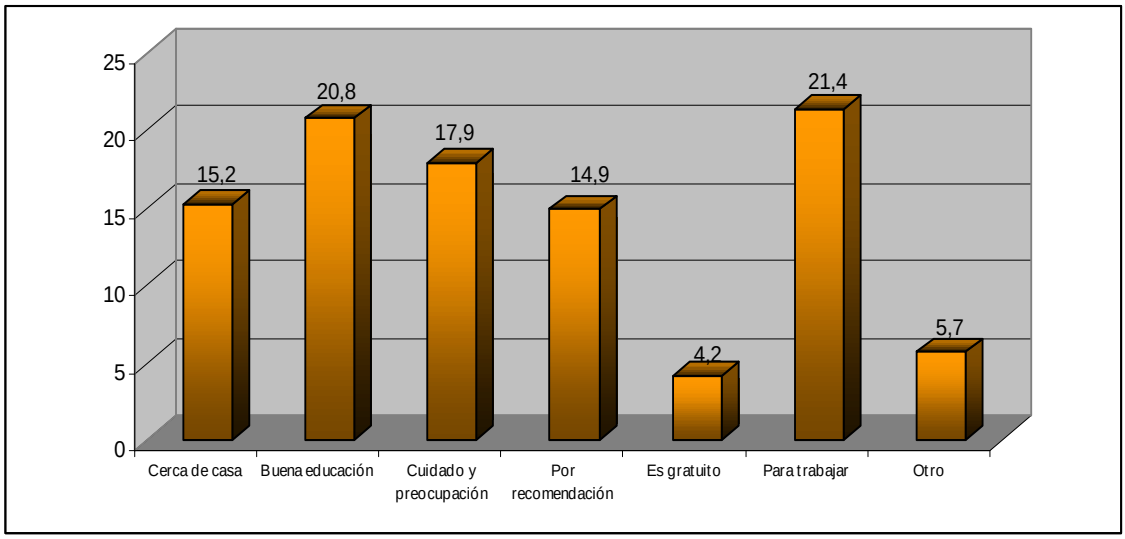
5.1.2 a) Factores de ingreso al Sistema Integra

Los factores que inciden directamente en el ingreso al sistema Integra de las familias, a la luz de los resultados obtenidos de parte de las familias consultadas, pueden agruparse en diferentes niveles de acercamiento. Ya que se confunden, por momentos, el hecho de inscribir al niño en un jardín en términos generales, el incorporarse a la red Integra o elegir un jardín en particular y no otro. De algún modo, aunque de forma distinta esto se refleja en la entrevistas y en las encuestas, dependiendo de la naturaleza de cada instrumento. En este sentido, es posible inferir que, particularmente en las encuestas la pregunta se responde pensando en una evaluación actual del jardín, y no en la motivación original para inscribir al niño al jardín, al cotejar las respuestas surge la duda si para muchos la pregunta era "¿por qué le gusta este Jardín?"

En este sentido, en un primer acercamiento a los factores de ingreso se puede confundir, la necesidad de encontrar un jardín infantil, con los elementos que hacen que dentro de una oferta, más o menos diversa, se opte por uno en particular. No obstante lo anterior, el factor común que se repite en las entrevistas realizadas en todas las regiones consultadas, a distintos tipos de familias, con diferentes condiciones de vulnerabilidad, es que la necesidad de trabajar, formal o informalmente, y en ciertos casos estudiar, determina la búsqueda de un Jardín Infantil. Vale decir, el primer factor que incide en la matrícula de un niño sería la necesidad de que "alguien" lo cuide mientras se trabaja, busca trabajo o estudia. Por ejemplo:

> "... *yo lo coloque acá porque necesitaba encontrar trabajo, para encontrar trabajo necesitaba que alguien cuidara a mi bebé*" (Apoderada, Puerto Montt)

Gráfico n°11
¿Por qué inscribió al niño en este Jardín y no en otro?



Esta percepción, es coincidente con los datos recogidos por la encuesta, según la cual la principal razón para elegir este jardín y no otro, correspondía a la posibilidad de "poder trabajar" (21,4%). En palabras de una apoderada de Chonchi: "*Yo creo que a las mamás*

que trabajan la ayuda cualquier cantidad, porque acá están desde las 9 a las 4 de la tarde, pero si no existiera, yo creo que no trabajarían tampoco". Paralelamente, las otras razones más frecuentes para inscribir al niño en el jardín, serían "porque da buena educación" (20,8%), "por el cuidado y preocupación" que ofrece a los niños, por que está "cerca de la casa" (15,2%) y "por recomendación" de otras personas (14,9%).

Con respecto a la principal razón para inscribir a los niños en este jardín y no en otro (Gráfico nº 11), se aprecian ciertos matices dependiendo de las características de las familias. Por ejemplo, las jefas de hogar tienden a señalar que lo hicieron para poder trabajar (27,5%) y en menor medida por los beneficios educativos que significa para los niños (22,5%); mientras que los apoderados hombres señalan mayormente que las razones que los impulsó a elegir uno por sobre los demás, fue que se lo recomendaron y que estaba cerca de la casa (ambos con un 23,8%).

De acuerdo a la Tabla nº 26, por su parte, las madres adolescentes tienden a manifestar que lo hicieron por los beneficios educativos y por el cuidado y protección hacia el niño (ambos con un 26,5%); en el caso de las beneficiarias de Chile Solidario, la principal razón es la cercanía con el hogar (28,8%); en la población perteneciente a los pueblos originarios, a su vez, las principales razones serían la buena educación que imparte y para poder trabajar (ambos con un 23,1%); y en las madres con escolaridad completa, no se aprecian tendencia claras, señalando la educación que imparte (20%), para poder trabajar (19,1%), por el cuidado y protección (18,3%), porque se lo recomendaron (15,7%) y por queda cerca de la casa (14,8%), casi al mismo nivel.

Tabla n°26
¿Por qué inscribió al niño en este Jardín y no en otro?, por categoría de entrevistado

Categoría	Jefa de Hogar	Masculino	Chile-Solidario	Madre Adolescente	Escolaridad Madre	Origen Étnico	TOTAL
Está cerca de la casa	12,5%	23,8%	28,6%	10,3%	14,8%	15,4%	15,2%
Da buena educación	22,5%	4,8%	21,4%	25,6%	20,0%	23,1%	20,8%
Por el cuidado y preocupación	14,2%	19,0%	21,4%	25,6%	18,3%	15,4%	17,9%
Me lo recomendaron	16,7%	23,8%	7,1%	12,8%	15,7%		14,9%
Es gratuito	2,5%			7,7%	6,1%	7,7%	4,2%
Para poder trabajar	27,5%	19,0%	21,4%	10,3%	19,1%	23,1%	21,4%
Otro	4,2%	9,5%		7,7%	6,1%	15,4%	5,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Entre las otras razones que se esgrimen para inscribir al niño en el jardín, destaca el hecho de que la mayor parte de ellas se refieren a la existencia de alguna experiencia previa en el jardín, sea porque tuvieron a otros menores en él, o porque ellos mismos asistieron ahí. No obstante, algunas de las respuestas pueden ser agrupadas en las categoría antes señalas, como las relacionadas con la posibilidad de estudiar.

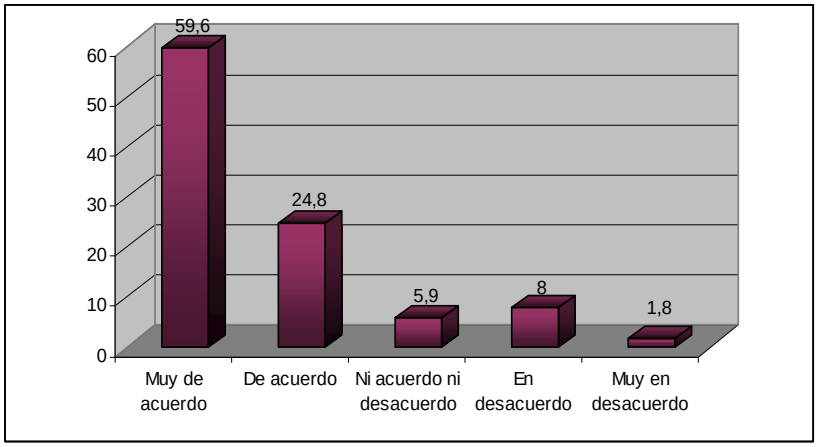
En el discurso recogido en las entrevistas, estas distintas razones se entrelazan, con la importancia que se le asigna a la posibilidad de trabajar. Lo cual es coherente con los resultados obtenidos en la encuesta, pues consultados sobre la principal utilidad que les presta el jardín, casi un 40% respondió el cuidado del niño para poder trabajar o estudiar, mientras menos de un 30% señala la labor educativa que cumple el jardín (ver Gráfico n°16). En general esta tendencia se aprecia, en mayor o menor grado, en cada una de

las características de vulnerabilidad estudiadas, salvo en las familias beneficiarias de Chile-Solidario, donde la labor educativa se ve desplazada al tercer lugar por la alternativa *aprender a compartir y respetar a otros niños* (27,6%); y especialmente en la categoría Origen Étnico, donde las principales utilidades que les entrega el jardín son *aprender a compartir y respetar a otros niños*"y la labor educativa de los establecimientos, ambos con un 38,5% de la respuestas, mientras que el cuidado del niño para trabajar o estudiar se reduce a apenas un 7,7%.

Esto último, puede relacionarse con la idea que la educación representa un medio de integración cultural a través del cual es posible aspirar a la movilidad y ascenso social[35], pues se sobreentiende que a pesar de haberlos inscrito para poder trabajar, no consideran que ésta sea la mayor utilidad que les presta el jardín, ya que el trabajo perpetúa sus condiciones de vulnerabilidad, mientras que la educación simboliza la posibilidad de desarrollo.

En términos generales se valora positivamente la educación que reciben los niños, sea como motivación de ingreso o de permanencia en el sistema Integra. Sin embargo, de acuerdo al discurso de las familias, la valoración sobre la educación y la formación en hábitos que reciben los niños, se percibe muchas veces como un valor agregado, es decir, no sería el elemento decisivo para inscribir a los niños en el jardín, pero es uno de los fundamentales para asegurar su permanencia cuando la necesidad de cuidado desaparece o puede ser cubierta por otros actores. En sentido, casi un 85% de los encuestados manifiesta estar de acuerdo (o muy de acuerdo) con enviar a los niños al Jardín aun cuando tengan con quien dejarlos.

Gráfico n°12
Siempre mando al niño al Jardín, aunque tenga con quien dejarlo



Del mismo modo, es posible observar un segmento de la población que considera como elemento fundamental para elegir un jardín por sobre otros, la experiencia previa con el jardín, principalmente por la asistencia anterior de otro hijo. En este sentido, cerca del 50% de quienes señalaron la opción "otra motivación" en la pregunta *¿por qué inscribió al niño en este Jardín y no en otro?*, señalaron este aspecto. Los aspectos educativos a los que hacen mayor referencia las familias en las entrevistas, dicen relación con el

[35] Particularmente luego de la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe impulsado por el Ministerio de Educación. Ver, Gómez, Ludviana: "*Educación Intercultural en Chile: ¿Utopía o realidad?*", en Revista Intramuros, n°8, UMCE, Santiago, 200 2.

desarrollo intelectual y psico-motor, por un lado, y con los socio-afectivos, por el otro. En este sentido, son aclaradoras algunas opiniones que plantean, por ejemplo, que el niño asiste:

> "*... para que aprenda más también, (...) allá en la casa no es mucho, más aprenden a hacer maldades, aquí están más limpiecitos y ahora es diferente, porque llega a la casa y me dice, hay yo hice esto, jugué a esto*." (Apoderada, Cañete).

> "*Para que sean más independientes también (...) por lo menos la mía, está sola todo el día, no hay niños cerca donde vive, era muy apegada a nosotros, así que por eso la pusimos aquí, para que fuera más independiente y compartiera con otros niños*." (Apoderada, Olmué).

> "*Mi hija era una niña demasiado inquieta, hija única, no le gustaba compartir con nadie, llegaban niños a la casa y ella escondía todo, le costaba compartir y estaba sola en la casa y por eso optamos por el jardín*." (Apoderada, Los Ángeles)

En síntesis, es posible concluir que las motivaciones de ingreso para las familias están asociadas, por un lado a las necesidades de trabajo y estudio, y por otro a la confianza en que los menores sean adecuadamente cuidados y reciban buena educación. Ambos influidos, en cierto grado, por el hecho de que los establecimientos se encuentren cerca de las hogares.

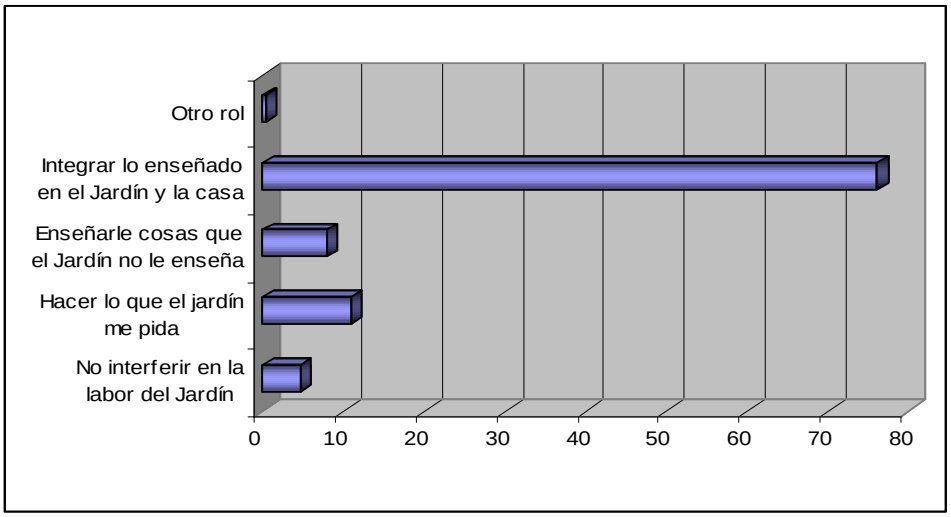
5.1.2. b) Rol de las Familias en el proceso educativo

La tendencia predominante que se observa entre las familias consultadas, de los establecimientos de las cinco regiones donde se llevó el trabajo en terreno, considera que el rol de las familias en la educación de sus niños, consiste básicamente en apoyar y reforzar la labor de los jardines, o bien, integrando lo enseñado en el jardín y la casa.

En términos generales, un análisis global del material cualitativo recogido en las entrevistas y *focus group* permite apreciar una valoración subsidiaria con respecto al rol que deben cumplir las familias en el proceso educativo de los niños. Mientras que, de acuerdo a los resultados de la encuesta, el principal rol de las familias en la educación de los niños sería integrar lo que se enseña en el jardín y en la casa.

No obstante, es significativo por un lado que, sobre un 15% reduzca su rol educativo a hacer lo que le pida el jardín o no interferir en su labor; y por otro, apenas un 7,9% crea que su rol consiste en enseñarle cosas que el jardín no lo enseña. Esta misma tendencia se repite en cada una de las categorías de vulnerabilidad, con la única excepción de los pueblos originarios, donde se expresa como el segundo rol más importante el enseñarle cosas que el Jardín no le enseña (21,4%), como por ejemplo el idioma, las tradiciones, ciertas costumbres y actividades recreativas, entre otros.

Gráfico nº13
¿Cuál cree usted que es el rol que debería tener la familia en la educación del niño?



En este sentido, se refuerza la hipótesis surgida en la primera etapa del trabajo que planteaba que las familias tienden a considerar su rol educativo como subsidiario con respecto al realizado por el Jardín, es decir, circunscrito a apoyar a la labor educativa que se realiza en éstos. Este apoyo se expresa, manteniendo cierta coherencia entre el aprendizaje de hábitos que se realiza en el Jardín y los hábitos familiares, lo que constituiría un esfuerzo de carácter consciente, por parte de éstas. Por ejemplo:

> "*Es que la única labor aquí es apoyar a nuestros hijos, es apoyar a las tías para que hagan un buen trabajo para poder ayudar a nuestros hijos*" (Apoderada, Osorno)

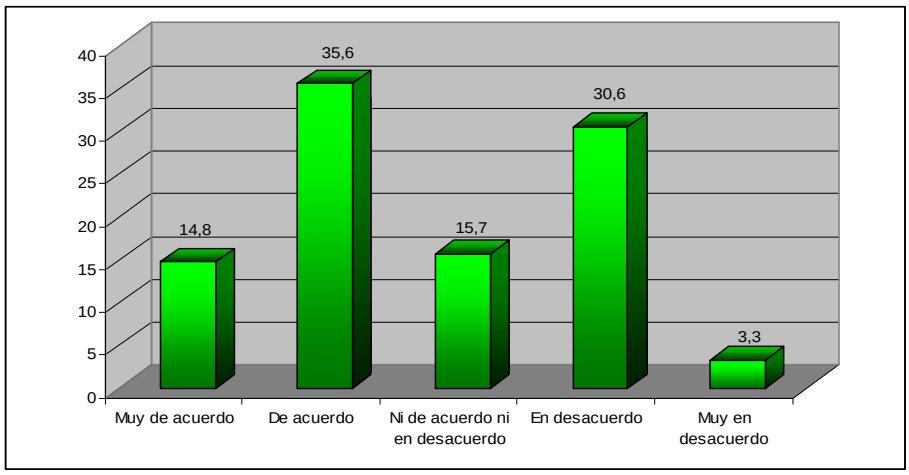
Coincidentemente con los resultados de las encuestas, en las entrevistas se observa que el principal rol de la familia en la educación que identifican las familias, es acompañar los aprendizajes en que se encuentran los niños, reforzando los conocimientos específicos que éstos van adquiriendo y apoyando la labor del jardín. Lo anterior es facilitado mediante el diálogo que se produce entre las tías del Jardín y los familiares, lo cual les permite conocer en forma directa los contenidos que se están entregando, despejar inquietudes al respecto y colaborar de diversas formas (participar en *experiencias educativas*, traer materiales, entre otros).

No obstante, esta apreciación general presenta una amplia gama de matices. Pues, aún cuando en el discurso de la gran mayoría de los entrevistados, se aprecia que las familias deben adecuarse, de cierto modo, a lo que el Jardín le entrega a los niños para evitar una contradicción que pueda resultar perjudicial, esta adecuación implica formas diversas de llevarla a la práctica. Siendo posible agrupar los distintos tipos de roles educativos de las familias identificados por los entrevistados, en tres grandes grupos: un rol consultivo pasivo, un rol activo normativo y un rol reactivo.

Buena parte de las familias conciben que su rol, en la educación de los niños, consiste simplemente en mantenerse informados sobre su evolución, sea por medio de consultas a las Educadoras como a sus propios hijos. En este caso hablamos de un rol *consultivo*

pasivo, pues en él las familias no asumen mayor iniciativa que simplemente preguntar e informarse.

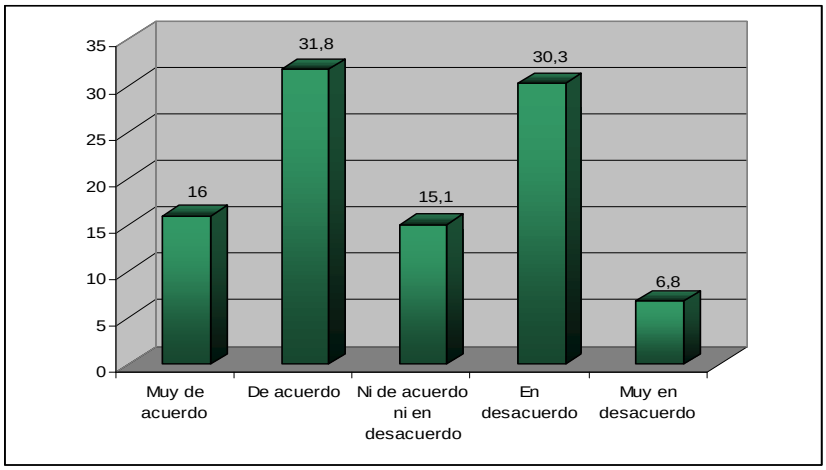
Gráfico n°14
En la casa me cuesta enseñarle al niño igual como lo hace el Jardín



Esta postura, está acompañada en varias oportunidades, de la percepción de que es poco lo que las familia pueden enseñar, en comparación con el jardín, pues reconocen que muchas veces en los hogares no están dadas las condiciones para entregar conocimientos a los niños. A este tipo de rol corresponde nítidamente el 4,7% que sostiene que el rol de la familia es no interferir en la labor del jardín, y de cierto modo explica el 10,9% que limita su rol a hacer lo que el jardín le pida.

Siguiendo esta lógica, se explica fácilmente que un 50,4% de las familias está de acuerdo (o muy de acuerdo) con la afirmación "*en la casa me cuesta enseñarle al niño igual como lo hace el Jardín*" (Gráfico nº 14), mientras un 33,9% expresa su desacuerdo con la afirmación, aún cuando en el caso de los familiares hombres, el porcentaje de acuerdo baja a 40% y el de desacuerdo sube a 45%.

Gráfico n°15
En la casa no hay mucho tiempo para enseñarle cosas a los niños



Paralelamente, un 47,8% de las familias manifestaran su acuerdo con la afirmación "*en la casa no hay mucho tiempo para enseñarle cosas a los niños",* mientras un 37,1% expresó su disconformidad. Es decir, en relación a casi la mitad de las familias, no quedaría más opción que seguir las indicaciones dadas en el jardín. En este sentido es reveladora la opinión de una familia de Puerto Montt:

> "... *encuentro a las tías mejores que las mamás, porque son ellas las que enseñan un montón de cosas*". (Familia, Puerto Montt)

Paralelamente, otras familias manifiestan adoptar una actitud más activa, asumiendo que su rol en la educación de los niños es tan importante como el del jardín, pero sin perder de vista que es allí donde aprenden la mayor parte de las cosas. Sin embargo, se insiste en la necesidad que las familias le dediquen tiempo a los niños, les enseñen a hacer tareas, y principalmente se preocupen de que aprendan ciertos hábitos, modales de conducta y normas en la casa. En este caso hablamos de un rol *activo normativo,* ya que se reconoce una esfera en la que la familia tiene una responsabilidad fundamental, especialmente la formación de hábitos y normas de conducta, pero sin perder de vista que la familia está para atender aquello que el Jardín no es capaz de hacer en plenitud. En este sentido, es posible observar un correlato en el 74% de las familias encuestadas que se muestran de acuerdo con que la formación valórica de los niños sea principalmente responsabilidad de la familia, contra un 8,5% que piensa lo contrario.

Un tercer tipo rol que se desprende del discurso de las familias, el cual puede ser catalogado de *reactivo,* se expresa de dos maneras distintas y se caracteriza por responder reactivamente a lo que ocurre en el jardín, sea profundizando aprendizajes o bien, integrando otros nuevos. Por un lado, podría hablarse del rol *reactivo autónomo,* pues reaccionan a partir de alguna carencia del jardín, por ejemplo, algunas familias plantean que cada vez que ellos le enseñan algo a los niños, se lo comunican a las tías, para que el Jardín lo refuerce o al menos lo tome en consideración, este tipo de rol podría explicar el 7,9% de los encuestados que plantean que el rol de las familias es enseñar a los niños cosas que en el jardín no aprenden.

Por otro lado, algunas familias señalan que para que los aprendizajes sean efectivamente incorporados por los niños, estos deben seguir reforzándose al interior de los hogares, pues no serviría de mucho que el jardín entregue una serie de herramientas, si los niños no son debidamente estimulados en el hogar, pues si la familia no está presente en la educación a larga no se logran los resultados esperados. En este caso hablaríamos de *reactivo colaborador*.

No obstante lo anterior, la mayor parte de las familias plantean que el principal rol que deben cumplir las familias es simplemente reforzar en las casas lo que se enseña en el Jardín, profundizando algunos aspectos y ayudando a las tías en todo aquello que necesiten. Pero siempre, delegando la responsabilidad final de la formación y educación de los niños en las Agentes Educativas y el personal del Jardín.

En este sentido, destaca la noción de adaptarse a los que las *Tías* enseñan, adaptando no sólo algunos "*contenidos*" y conocimientos de las familias, sino también algunas dinámicas familiares. En este sentido, es válido formular la siguiente hipótesis: *estos nuevos sujetos (los niños) irrumpen en una cultura familiar en la que las pautas de socialización no consideraban su protagonismo ni capacidades de interlocución con el*

mundo adulto, todo lo cual implica un proceso de reorganización de las dinámicas familiares. En otras palabras:

> "...*en la casa debe hacer lo mismo que hace en el Jardín, porque sino hay una distorsión*". (Familia, Valdivia).

Paralelamente, existe una valoración positiva del Jardín, extendida entre la mayor parte de los familiares, que dice relación con cierta satisfacción por los logros alcanzados por los niños, en relación a sus capacidades cognitivas, desarrollo de lenguaje, independencia funcional, asimilación de hábitos, habilidades sociales, entre otros.

Dicha percepción, está acompañada en el discurso por la idea de que fuera del jardín no habría sido posible lograr tales avances, no sintiéndose siempre capaces de responder adecuadamente a los requerimientos que esta nueva situación conlleva. Cabe mencionar que el orgullo y sorpresa ante las capacidades de aprendizaje de sus hijos, son sentimientos que también se encuentran acompañados por cierta incertidumbre en torno a cómo dar respuesta, como familia, con sus recursos y cultura, a estas capacidades.

Un elemento sintomático que retrata la falta de visibilización de los saberes familiares, es el hecho de que casi 70% de los encuestados que señalaron la existencia de algún conocimiento que poseen las familias y que podría incorporarse a la enseñanza que entregan los jardines, no fueron capaces de señalar cuál. No obstante, entre el 30% restante es posible encontrar una amplia gama de temas, que van desde elementos muy concretos como un idioma o religión, hasta declaraciones ambiguas como *deberían tomar más en cuenta a los padres* o s*aber que se puede equivocar.* Los saberes familiares, expresados por los familiares encuestados, es posible agruparlos del siguiente modo.

Tabla n°27
Conocimientos de las familias que pueden incorporarse a la enseñanza que entregan los jardines

Tema	Casos	Porcentaje
Religión	15	19,7%
Respeto / Conducta / Valores	14	18,4%
Arte y Música	9	11,8%
Cocina	7	9,2%
Idiomas (Inglés y Mapudungún)	7	9,2%
Educación ambiental / jardinería / agricultura[36]	6	7,9%
Educación Sexual	2	2,6
Deportes	2	2,6
Higiene y estilos de vida saludables	2	2,6
Psicología	1	1,3
Otras declaraciones	11	14,4%
Total	**76**	**100**

[36] Incluye la crianza de animales.

En general, subyace una tensión permanente entre el "*deber ser*", a nivel de discurso de muchas familias, relacionada con la importancia de encontrar espacios en el mundo familiar para enseñarle cosas a los niños, y la realidad concreta de la que dan cuenta, que se caracteriza por la falta de tiempo, producto de la necesidad de ambos padres de trabajar, o bien, en el caso de mujeres jefes de hogar, de la necesidad de mantener solas el hogar. Dicha tensión, se expresa por momentos al manifestar ellos mismos, que aún cuando desearían hacerlo, no tienen las condiciones para dedicarle mayor tiempo a sus hijos.

En este sentido, es completamente coherente que las familias deleguen, en parte, su rol educativo y el cuidado de los niños, a los Jardines Infantiles. Tanto por las competencias de las Agentes Educativas, quienes logran mejores resultados que las familias, como las condiciones materiales de su existencia, que no les permiten una mayor presencia. Todo lo cual queda reflejado en el discurso expresado por las apoderadas, por ejemplo:

> "(los papas) *llegan a las ocho cansados. Lo único que quieren es llegar a su casa a dormir, entonces tampoco ayudan a sus hijos en ese sentido, y a veces los dos trabajan*" (Familia, Chonchi)

Uno de los aspectos relevantes que emergen del análisis del rol de las familias en el proceso educativo de los niños, a partir del discurso de los distintos tipos de familias involucradas es que no se aprecian mayores diferencias entre las distintas zonas del país, o por determinadas características de las distintas familias, salvo por el hecho de que quienes trabajan manifiestan tener menos tiempo para enseñarle cosas a los niños, que quienes no lo hacen. Es decir, es posible inferir que se está en presencia de un discurso relativamente homogéneo, con ciertos matices que responden a diferencias individuales y no estructurales, geográficas o sociales.

En síntesis, en general los familiares conciben su rol en el proceso educativo de los niños, como subsidiario al realizado por los jardines, no obstante la mayor parte de ellos cree que este debería ser integrar lo aprendido en el jardín y lo enseñado en el hogar, esto último referido específicamente a la formación valórica de los menores. Sin embargo, una parte importante de ellos reconoce no tener tiempo o las competencias necesarias para enseñarle adecuadamente a sus niños. En este sentido, en general las familias no visualizan concretamente saberes complementarios que puedan aportar al proceso de formación de los niños, más allá de ciertas normas y valores, y actividades recreativas.

5.1.2. c) Rol de los Jardines en el proceso educativo

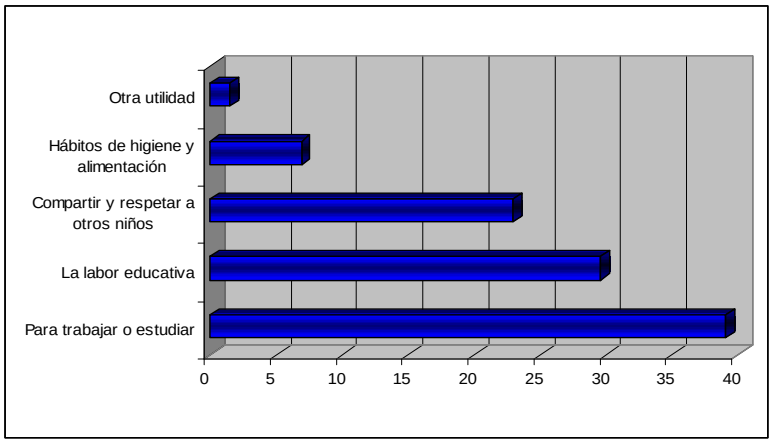
En concordancia con lo expuesto en el punto anterior, en relación al rol secundario de las familias en la formación de los niños, para los familiares consultados, los jardines infantiles cumplen un papel central en el proceso educativo de los niños, principalmente en lo relacionado con la formación de hábitos, el desarrollo de habilidades sociales y el desarrollo cognitivo de los menores, pero no tanto en relación con la formación valórica. Más aún, sin obviar la valoración positiva que las familias hacen del trabajo en el jardín, no pierden de vista su función instrumental que les permite dedicarse a otras cosas.

En este sentido, consultados sobre la valoración de la utilidad que les presta el jardín los resultados son concluyentes, un 96% la evalúa positivamente y de ellos un 79% la

considera muy buena, mientras que sólo un 4% la evalúa ni buena ni mala, y no es mal evaluada por ningún familiar.

Paralelamente, enfrentados a determinar la principal utilidad que les presta el jardín, un 39,1% de las familias consultadas señala que tener al niño en el jardín les permite trabajar o estudiar, por sobre la labor educativa que cumplen los centros con un 29,6%, la posibilidad de que aprendan a compartir y relacionarse con otros niños con un 23%, y la incorporación de hábitos de higiene y alimentación con sólo un 6,7% de las preferencias.

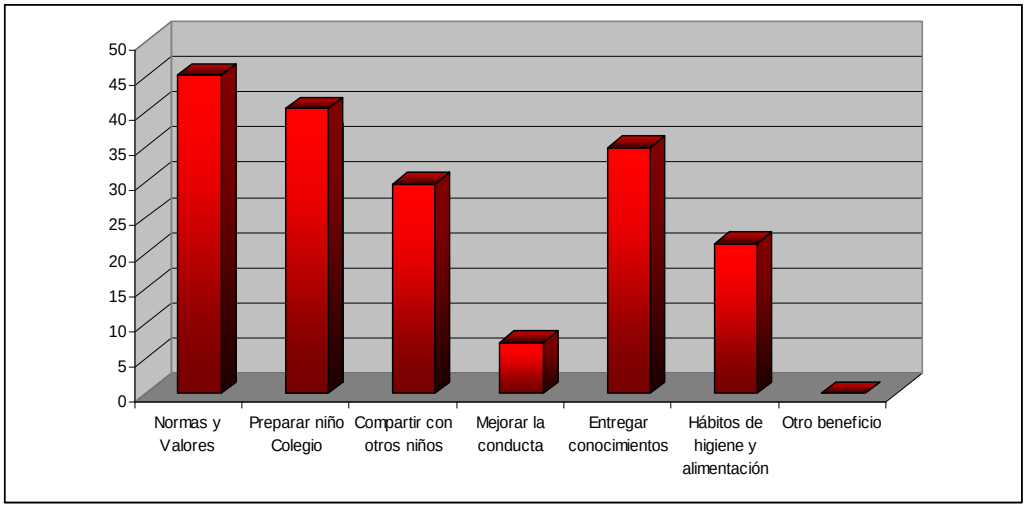
Gráfico n°16
Principal utilidad que presta el Jardín Infantil



A partir de un análisis general de lo recogido en las entrevistas, uno de los primeros elementos que afloran es que al jardín se le asigna una labor indiscutida en la formación de hábitos, de acuerdo a la etapa de desarrollo propia de cada niño, especialmente en aquellas familias cuyos apoderados trabajan o manifiestan no tener tiempo para educar a los menores. En este sentido, se reconoce en el Jardín Infantil, la capacidad de enseñar rápida y sistemáticamente ciertas cosas que en familias tardarían más tiempo, porque las ocupaciones cotidianas, en particular el trabajo dentro y fuera del hogar, dificultan una mayor dedicación permanente.

Dentro de estos aspectos, la higiene básica y la alimentación conforman un primer grupo identificado y valorado a partir del tiempo, perseverancia y dedicación que la formación de éstos implican, lo cual se encontraría dificultado en la mayor parte de las familias, debido al escaso tiempo que cuentan para ello, independiente del trabajo fuera del hogar de las madres, ya que las labores domésticas, implicarían una constante tensión para responder adecuadamente a estas necesidades.

Gráfico n°17
Principales beneficios Educativos del Jardín



La formación de estos hábitos también redunda en una mayor autonomía de los niños y por tanto, de sus madres. Por ejemplo, algunas familias de Sala Cuna, mencionan aspectos como aprender a comer solo, aprender a caminar, sacarles los pañales y controlar esfínteres, vestirse solos, entre otros, que constituyen una gran ayuda para las familias. Este aspecto es corroborado por los resultados de la encuesta, pues conminados a seleccionar los dos principales beneficios educativos que significa la asistencia de los niños al jardín, un 21,3% de los consultados identificó el desarrollar hábitos de higiene y alimentación. (Gráfico nº 17)

> "... *lo otro que es bueno (...) es que comparten. Yo creo que entrega valores de autonomía, de compartir, la misma enseñanza. Le enseñan todo eso, como de los colores, a amarrarse los zapatos, a lavarse los dientes, la higiene personal, o sea todas esas cosas*." (Familiar, Cerro Navia)

Complementariamente, destaca como uno de los beneficios educativos entregado por el jardín, la adquisición de otros hábitos de orden y limpieza, que son percibidos por parte de las familias como una adquisición "*inesperada*", pues al momento de inscribir a los niños en el Jardín no formaba parte de las expectativas que se habían creado, pero que sin embargo, son valoradas positivamente. En este sentido, señalan que dichos hábitos no sólo resultan novedosos para los niños, sino también en la dinámica familiar implican un aprendizaje que los involucra a todos, aunque no necesariamente sea significado como tal.

Otro conjunto de características asociadas al rol educativo de los Jardines se refiere al desarrollo cognitivo y de habilidades sociales de los niños. Las familias identifican claramente cambios en esta línea, tales como, la capacidad de expresión, ampliación del lenguaje, el desarrollo motor, la incorporación de conocimientos específicos y el desarrollo de habilidades sociales. En este sentido, del discurso de las familias es posible identificar tres grandes ordenes de logros relacionados con el desarrollo psico-social.

El primero, un desarrollo social que les permite desenvolverse de mejor manera entre sus pares, con quienes aprenden a convivir y compartir, y dentro del grupo familiar,

tornándolos más sociables, menos conflictivos y más independientes. Este aspecto se expresa, además, en que un 29,7% de las familias señalaron que enseñarles a compartir con otros niños es uno de los beneficios educativos más importantes que entrega el Jardín, mientras que un 7,9% considera que mejora la conducta de los niños. De este modo, consultados directamente, un 79,4% estuvo de acuerdo (o muy de acuerdo) con la afirmación "*el niño tiene un mejor comportamiento desde que va al Jardín*", y apenas un 5% mostró su desacuerdo. Esto último se ve reflejado en las opiniones de algunos familiares entrevistados, por ejemplo:

> "*Mi chico tiene más personalidad y cómo que está más obediente por que antes era rebelde sin causa, está más obediente y cumple órdenes como que aquí ya se acostumbró a seguir un orden un horario*" (Familia, Chillán)

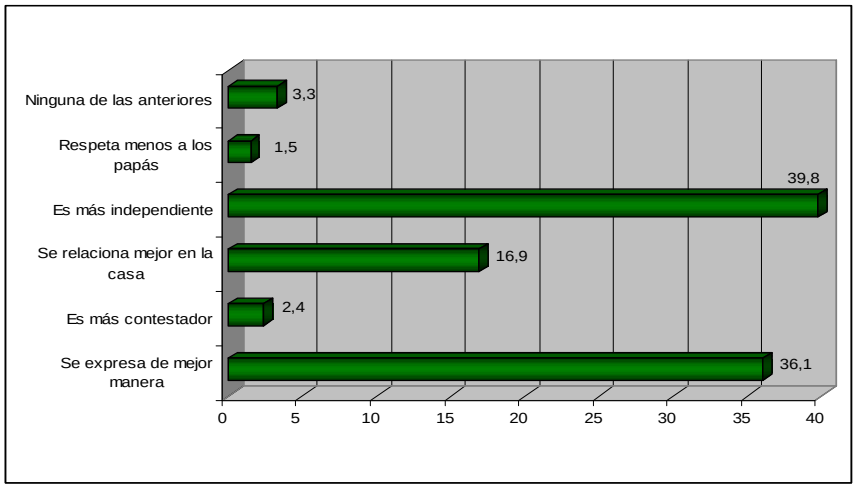
El segundo, y relacionado con el anterior, es el desarrollo de habilidades comunicativas, vinculadas a la ampliación del lenguaje, al mejoramiento en la expresión verbal, e incluso, al aprendizaje de algunas letras y palabras escritas, por ejemplo, el nombre.

El tercero, dice relación con la incorporación de aprendizajes específicos, especialmente de tipo matemático o lógico, entre los cuales destacan el aprender a contar, a establecer ciertas relaciones lógicas y adquirir ciertos conocimientos sobre el medio social y natural. Ambos aspectos encuentran su correspondencia en la encuesta, donde un 35% señaló como uno de los principales beneficios educativos el entregarle conocimientos a los niños.

En relación a lo anterior, del discurso de algunos familiares, es posible extraer que en las familias se genera cierta sorpresa ante la capacidad de aprendizaje e interlocución de sus hijos, pasando a ser vistos más como *sujetos* que *objetos* de desarrollo y formación. Paralelamente, en el discurso de muchos apoderados aparece la percepción de que los menores muestran mayores grados de independencia, mejorando su autonomía tanto dentro del hogar como en sus relaciones en otros contextos. Esto se refleja, en la visibilización del grado de autonomía que logran los menores y del desarrollo de sus habilidades de comunicación, al punto que, al ser consultados casi un 40% de las familias señala que desde que van al jardín los niños se muestran más independientes y un 36% manifiesta que se expresa de mejor manera. (Gráfico nº 18)

Las potencialidades visualizadas, a raíz del proceso realizado en los Jardines, produce asombro y orgullo en las familias. Por esta razón, no sorprende que el 92,7% de las familias califique con nota 6 (el 30%) o 7 (el 62,7%) lo que el niño ha aprendido en el jardín, y la nota más baja que le ponen al aprendizaje de los niños sea un 4, con tan sólo un 0,3%. (Tabla nº 11, anexo 2)

Gráfico n°18
Desde que va al jardín, considera que el niño

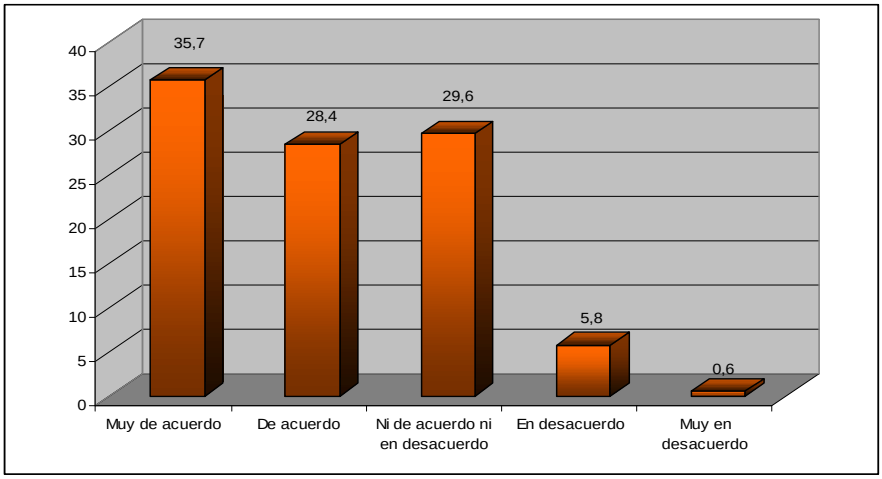


En esta línea, las familias tienden a comparar a sus niños en relación a otros, familiares o vecinos, que tienen un desarrollo más lento, sea porque no asisten o porque faltan a menudo al Jardín Infantil. Mezclando su orgullo, por todos los avances que presentan, con el agradecimiento por la labor educativa de las profesionales del Jardín. Tienden a notar una diferencia en la rapidez de los aprendizajes de los niños, entre el tiempo que pasan en el Jardín Infantil y los periodos en que se quedan en la casa, por ejemplo, en vacaciones.

El ingreso a la enseñanza básica es percibido como un hito de consumación de los aprendizajes realizados en el Jardín, considerando la preparación de los niños para entrar a educación básica como una de las ventajas presenta el asistir al Jardín Infantil, en comparación con aquellos que no asisten. En este sentido, es revelador que un 40,5% haya identificado (Tabla nº 12, anexo 2) el preparar a los niños para el colegio como uno de los principales beneficios educativos de los jardines, y que el 97,1% crea los niños que van a Jardines están mucho más preparados para entrar al Colegio que los que no fueron a Jardín. (Tabla nº 12, anexo 2)

> "... *van más preparados para el mundo que ellos van a experimentar, van a un patio que es común, donde todos los niños se relacionan de varias edades en los colegios. Entonces ellos aprenden ya a respetar al mayor como a respetar al menor o sea a relacionarse con los otros*." (Apoderada, Til Til)

Gráfico n°19
Los niños que van a Jardines Integra están mucho más preparados para entrar al Colegio que los que fueron a otros Jardines



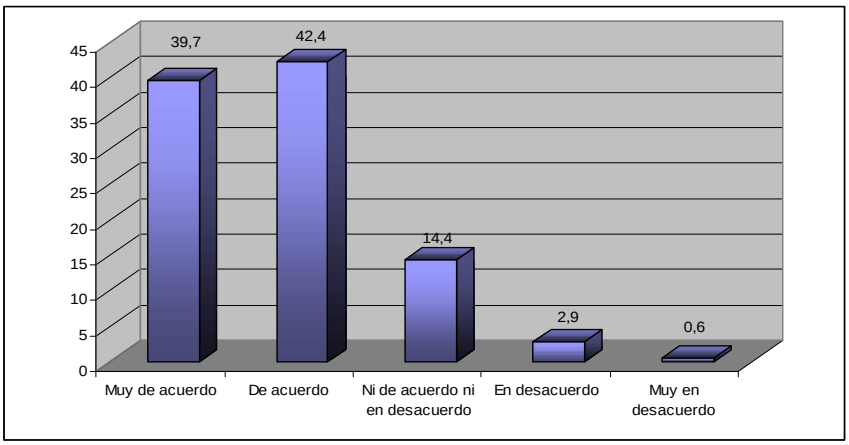
Es significativo que la mayoría de las familias (un 64%) crea que los niños que van a Jardines Integra están mucho más preparados para entrar al Colegio que los que fueron a otro tipo de Jardines.

Sin embargo, es posible explicarse este dato más por la buena evaluación del jardín, que por el resultado de la comparación entre los Jardines Integra y los otros. Dado que, por ejemplo, este aspecto no se vio reflejado en las entrevistas, sino de modo marginal, y frecuentemente acompañado de la confesión acerca de su falta de conocimiento de otro tipo de jardines, limitando las respuestas a una mera especulación.

Sobre este aspecto, las familias tienden a referirse positivamente, pues su experiencia les indica que los niños que han asistido a jardines cuentan, con cierto caudal de conocimientos específicos que les facilita el primer año, así como una experiencia vital de relacionamiento con 'otros', pares e institucionales, que facilita el ingreso a la escuela, sin que se transforme en un evento traumático. Esto último, se ve complementado además, con que mayoritariamente las familias (el 82,1%) perciben que el grueso de lo que sabe el niño, lo ha aprendido en el jardín. En palabras de una madre:

> "..*saben las vocales, saben sumar, saben restar* (...) *entonces para entrar al Colegio no se les hace difícil, mi hijo entró este año al Colegio y no tuvo ni un problema, tenía sus amigos, se adaptó altiro, así es que, por eso es bueno*" (Familia, Chonchi)

Gráfico n°20
La mayor parte de las cosas que sabe el niño, las ha aprendido en el Jardín



Sin embargo, aparece como preocupación de algunos familiares, particularmente entre quienes sólo tienen niños en jardines, el que en las escuelas no se valore adecuadamente todo lo que el niño ha aprendido, y esto pueda ser fuente de conflicto en el futuro. Pues se contrapone a la valoración positiva de la labor del Jardín, una mala percepción de la calidad de las escuelas básicas municipalizadas. No obstante, entre quienes tienen niños en Educación Básica, o bien conocen de cerca casos de niños que luego de pasar por el Jardín ingresaron a la escuela, dicha preocupación tiende a diluirse pues manifiestan que aquellos que asistieron a jardines tienen en general un mejor rendimiento en relación a sus compañeros que no lo hicieron.

Aunque no se presenta como tendencia en las entrevistas, sí existe cierta disconformidad entre algunas familias con las opciones metodológicas de enseñanza de los Jardines, en tanto el *Juego* se considera un pasatiempo prescindible y sin impacto material en el aprendizaje. En este grupo, la intencionalidad educativa presente en este enfoque no se comprende y la interpretación que se hace del *Juego*, se relaciona con una percepción sobre la libertad mal entendida y cierta falta de normas, donde los niños terminarían haciendo lo que quieren.

En concordancia con esto, aparece en las encuestas un segmento menor que, si bien no considera perjudicial la asistencia a jardines, se muestra más crítico de sus beneficios educativos. Por ejemplo, un 6,4% de los familiares encuestados no cree que los niños que asisten a jardines Integra estén mucho más preparados para entrar al colegio que los que fueron a otro tipo de jardines; un 5% expresa que los niños tienen un peor comportamiento desde que asisten al jardín; un 1,5% cree que desde que van al jardín los niños respetan menos a sus padres; un 2,4% manifiesta que los niños se han vuelto más contestadores; y un 2,5% no está de acuerdo con que la mayor de las cosas que saben los niños las haya aprendido en el jardín.

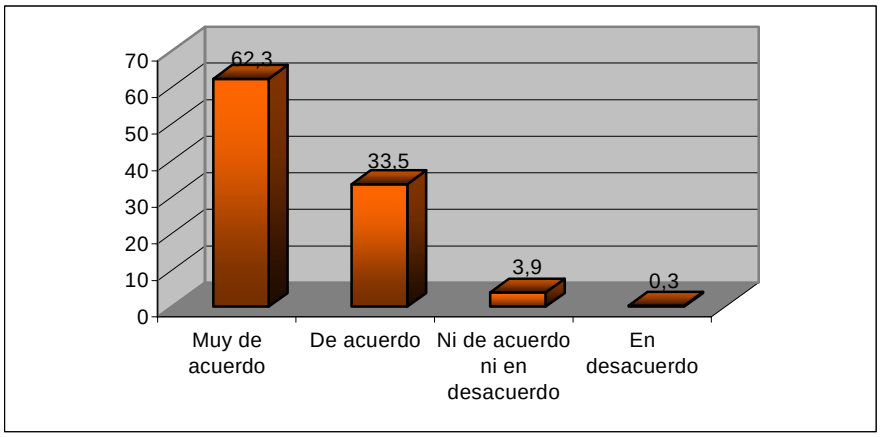
> "... *ahora a educación es como muy relajada, en comparación como era antes (...) Y los niños hacen lo que quieren, como que falta más control*" (Familia, La Pintana)

En síntesis, la tendencia predominante entre las familias, en relación al rol educativo de los jardines, es a considerar a estos como el actor central de la formación de los niños, principalmente en lo relacionado con la formación de hábitos, habilidades sociales y el desarrollo cognitivo de los menores, pero no se les atribuye la misma importancia en relación a la formación valórica. De este modo, en general le asignan al jardín el mérito por los conocimientos adquiridos por los menores, gracias a que se realizan de manera rápida y sistemática, todo lo cual tardaría mucho más tiempo en el hogar, dado que las ocupaciones cotidianas no permiten una mayor dedicación.

5.1.3 Participación de las familias

La participación de las familias en los Jardines Integra constituye uno de los aspectos centrales en los que focalizó la atención el presente estudio. Por ello, es importante precisar que, en general, tal como las familias presentan una predisposición positiva al referirse al jardín, en relación a la participación se tiende a plantear como base que ésta es en sí misma buena y debiera ser mayor, aún cuando no exista claridad sobre qué implica, cómo se materializa y qué posibles efectos puede conllevar. No obstante, al analizar el discurso de las familias emerge nítidamente que la participación concreta de los familiares, es eminentemente reactiva, y que existe cierto grado de conformidad respecto de las formas de participación existentes.

Gráfico n°21
Usted siente que el Jardín valora la participación de las familias.

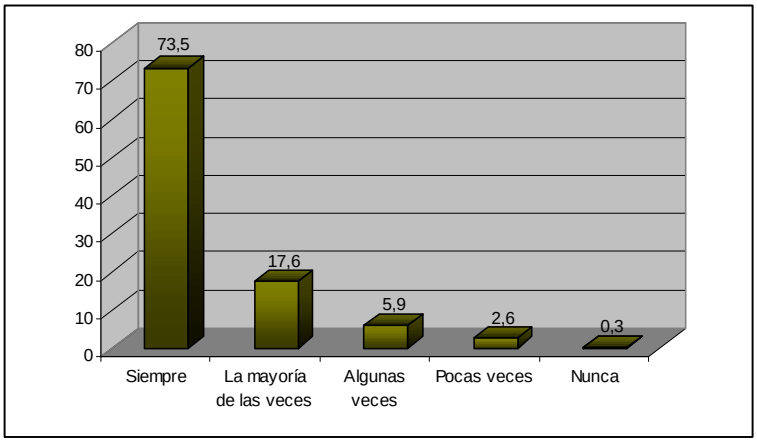


"... me gusta participar, (...) *si piden,* (...) *que hay que traer plantas para hermosear el jardín,* (lo hago, porque) *me gusta participar lo más que pueda en esas cosas. Por ejemplo* (...) *hicieron un* (trabajo) *de platos típicos yo sabía hacer, por ejemplo, porotos con riendas* (pude) *traerlo y presentarlo. A mi me gusta participar, siempre y cuando esté con la disposición, porque de repente para algunas cosas necesito tiempo* (y) *justo ese día tengo que trabajar, entonces yo le digo a la tía 'tía, sabe que a mi me gustaría participar, pero no voy a poder por esto y esto otro' pero como es poco el tiempo que yo trabajo, trato de participar lo más que pueda en lo que se hace acá."* (Familiar, San Antonio).

Independiente de las características de las distintas familias y el lugar geográfico de donde procedan, es posible observar la presencia transversal de la creencia de que la participación es positiva, recomendable y beneficiosa para todos los actores involucrados en la labor educativa de los jardines infantiles. En concordancia con esta percepción, la gran mayoría de los consultados manifiesta que el jardín valora positivamente la participación de las familias, con un nivel de acuerdo del 95,8%, contra apenas un 0,3% que expresa su desacuerdo.

En este sentido, la percepción sobre la participación nos muestra además que más allá de las formas que ésta adopte y las expectativas que sobre ella se cifren, el grueso de los apoderados considerada que existe una buena disposición de parte de los jardines a permitir la participación de las familias. Este hecho se ve reflejado, por ejemplo, en que sobre el 91% de los encuestados cree que los jardines dan las facilidades para la participación, de los cuales un 73,5% manifiesta que siempre lo hacen, mientras un 17,6% señala que esto sucede la mayoría de las veces.

Gráfico n°22
¿El jardín da las facilidades para la participación de los familiares?

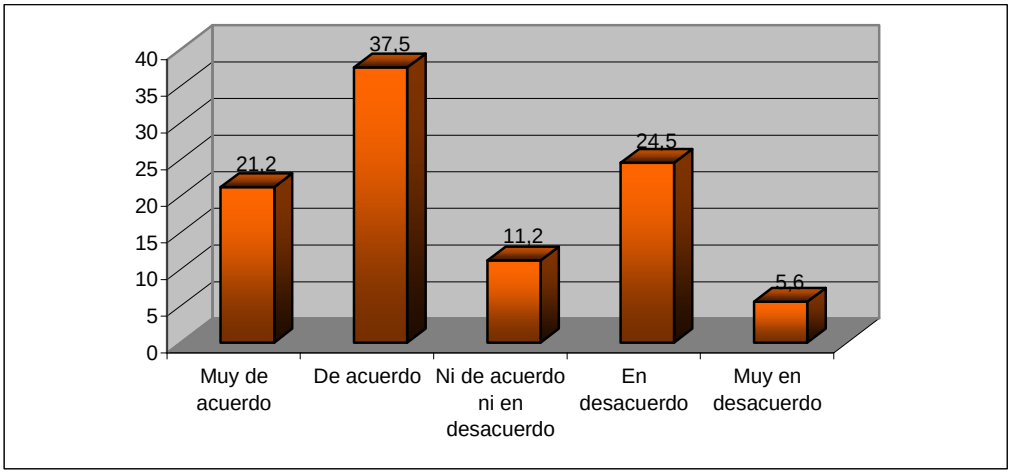


Si bien las familias identifican diversos tipos de participación, es posible advertir que ésta es preferentemente reactiva, lo cual implica que ocurre en respuesta algún requerimiento o invitación del jardín, y escasamente surge por una motivación propia de las familias, aún cuando un grupo importante de estos últimos se muestra predispuesto a colaborar activamente.

En esta línea, consultados directamente sobre si preferían participar únicamente cuando era solicitado por el jardín, un 58,7% se mostró de acuerdo (o muy de acuerdo), mientras sólo un 30,1% expresó su desacuerdo. Analizados por tipo de característica de vulnerabilidad, quienes están más de acuerdo con la afirmación son las Jefas de Hogar y los Chile Solidario (62,9% y 64,3% respectivamente), y el grupo que muestra mayor desacuerdo con la afirmación son las madres con escolaridad completa.

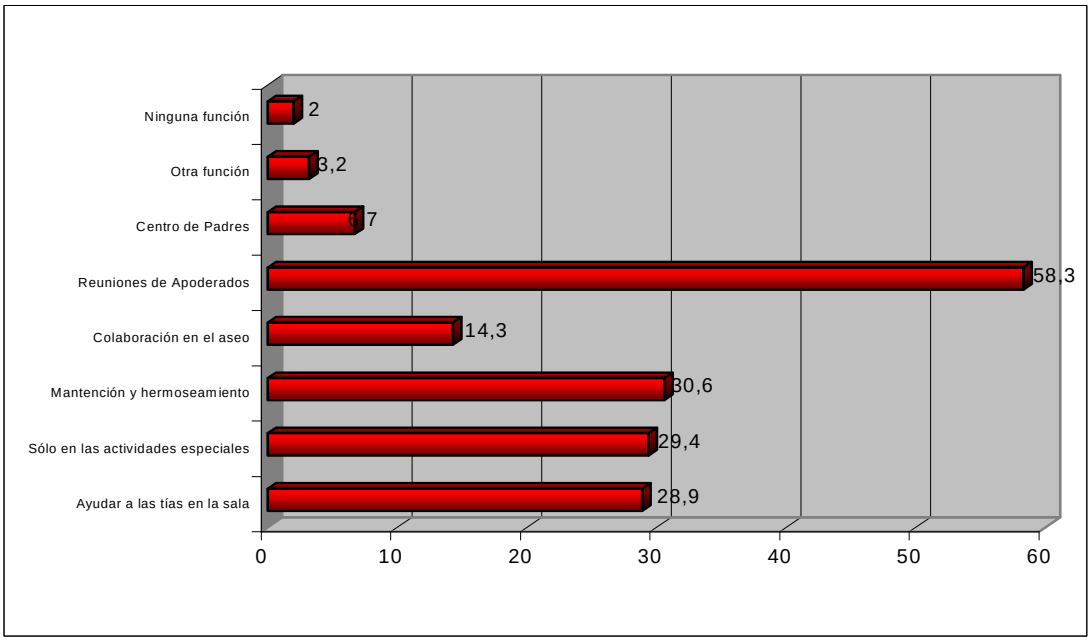
> "... *si las tías piden ayuda para algo (...) uno viene, cuando hay que arreglar el jardín y dejarlo bonito para presentaciones, para fechas especiales, siempre llegan los apoderados , y si no quisieran trabajar no vendrían*." (Apoderada, Valdivia)

Gráfico n°23
Prefiero participar sólo cuando el Jardín me lo solicita.



Al indagar sobre las formas en que visualizan su propia participación, el grueso de las familias tiende a señalar que ésta se reduce a asistir a reuniones de apoderados, el 40,9%, y a estar presentes en las actividades especiales que se realizan en el jardín, el 22,1% (ver Gráfico n°27).

Gráfico n°24
Principales funciones que cumplen la familia en este jardín

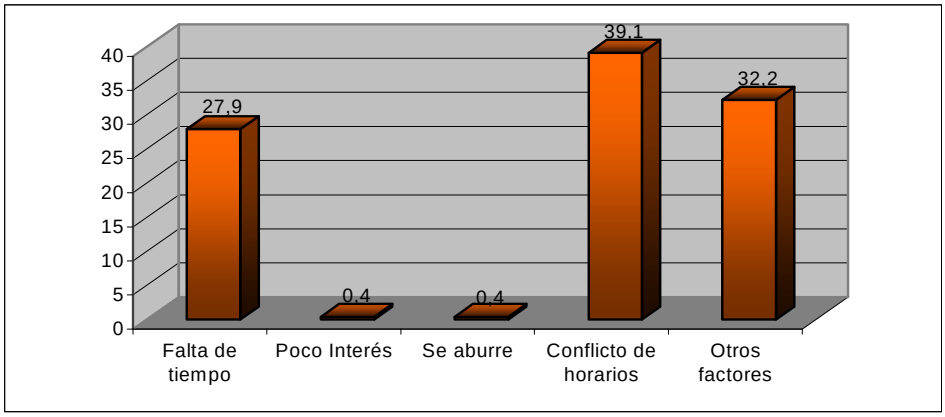


De hecho, la percepción de los encuestados sobre cuales son las principales funciones que cumplen las familias en el jardín es sintomático, pues la mayoría (un 58,3%) cree que ésta consiste en asistir a las reuniones de apoderados, y un 29,4% que consiste en participar en las actividades especiales; mientras que un 30,6% se inclina por la

mantención y hermoseamiento del jardín, un 28,9% por ayudar a las tías en sala, y un 14,3% en colaborar con el aseo

Es decir, tanto en relación a la propia participación como a las funciones de las familias en el jardín, la mayoría se inclina simplemente por la asistencia a las reuniones de apoderados. De hecho un 64,7% de los encuestados manifiesta asistir siempre a las reuniones de apoderados, mientras un 19,7% señala hacerlo la mayoría de las veces. En contraposición, tan sólo un 2,9% expresa no asistir nunca, y un 7,9% pocas veces. De acuerdo a lo expresado, la razón principal que justifica las inasistencias es el no tener tiempo disponible, pues deben trabajar, o bien dedicarse a otras actividades, provocándose conflictos de horarios.

Gráfico n°25
¿Qué factores inciden en que usted no asista a las reuniones de apoderados?

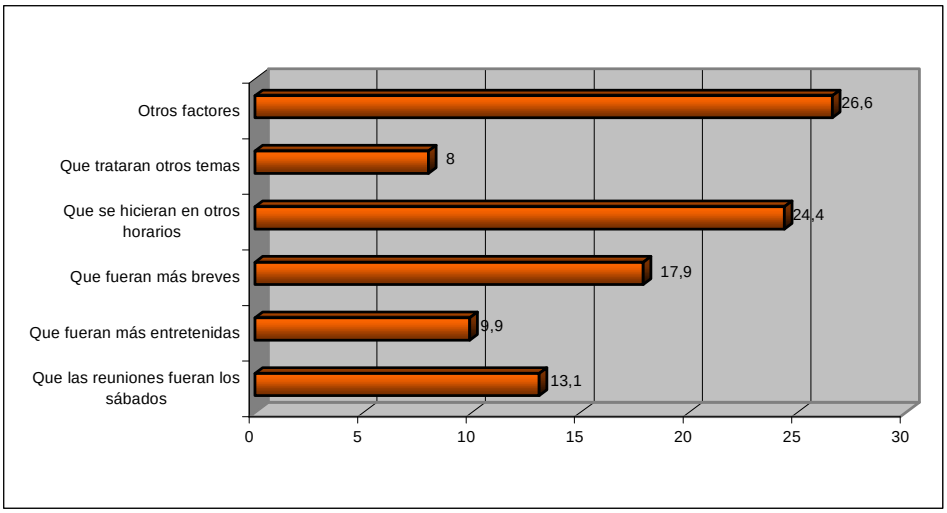


En la misma línea, consultados sobre qué factores facilitarían su asistencia constante a las reuniones de apoderados, en las entrevistas no se aprecia ninguna tendencia clara sobre cuales podrían ser las acciones que facilitarían la asistencia, lográndose al menos advertir que el eje del problema radica en el horario. En las encuestas en cambio, destaca la posibilidad de realizarlas en otro horario, según el 24,4% de los encuestados; que fueran más breves, según el 17,9%; o bien, que se realizaran los sábados, de acuerdo al 13,1%; todo lo cual ayudaría a asegurar una mayor asistencia. Se señala incluso, que si se trataran otros temas (8%) o fueran más entretenidas (9,9%), probablemente mejoraría la asistencia. No obstante, un 26,6% señala que son otros los factores que facilitarían la asistencia, pero preferentemente no se señala cuáles.

Sin embargo, debe diferenciarse la participación propia de sus responsabilidades, como asistir a las reuniones de apoderados por ejemplo, con las que emana de la colaboración voluntaria para eventos o situaciones puntuales. Entre estos últimos, surge frecuentemente en forma de reclamo el que la participación tiende a reducirse al mismo grupo de personas, que serían quienes colaboran constantemente con el Jardín, mientras las otras familias se limitarían a dejar al niño en el centro despreocupándose de lo que pase luego. Tal como señaló un entrevistado:

> "*Y de repente somos muy pocos los que estamos cooperando, ellos se despreocupan... Hay papás que no se preocupan los dejan en el furgón.... pero llegan aquí y son los más críticos*". (Familiar, Ñuñoa)

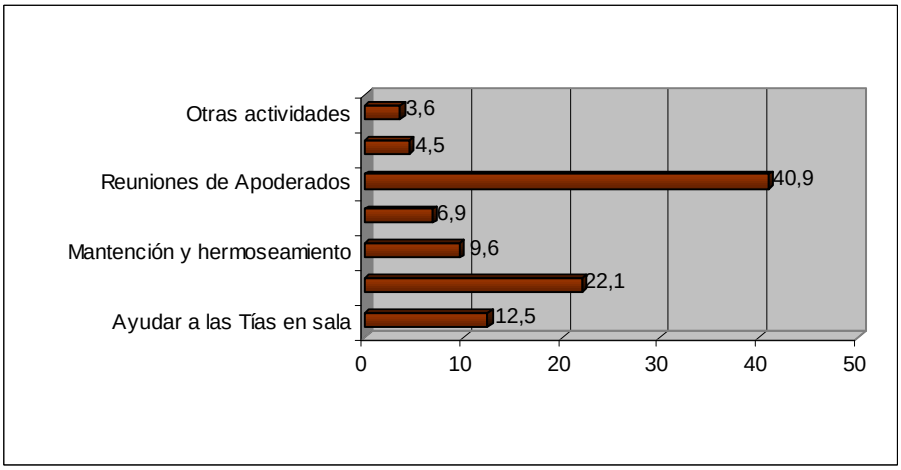
Gráfico °26
¿Qué factores facilitarían su asistencia a las reuniones de apoderados?



No obstante, es significativo que a pesar de la tensión subyacente entre quienes participan siempre y quienes no lo hacen, se reconoce que en muchos casos esto se justifica, porque los padres tienen otras obligaciones, y no cuentan con el tiempo libre para dedicarlo al Jardín. En palabras de una apoderada:

> *"... en mi caso, por ejemplo, puedo cooperar porque yo no trabajo, pero quizás hay mamás que quisieran cooperar pero trabajan, entonces no pueden, siempre hay gente que no puede".* (Apoderada, Viña del Mar)

Gráfico n°27
¿En qué tipo de actividades participa usted en el Jardín?



Descontando la participación propia de su responsabilidad como familia, las formas que ésta adopta en los jardines es posible agruparlas en dos grandes categorías, por un lado una participación mas bien externa al funcionamiento directo del jardín; y por otro, una

participación integrada y conjunta con la labor educativa entregada por los jardines infantiles.

En cada uno de los jardines estudiados fue posible encontrar un grupo permanente de familias que colaboran activamente con las tías, que es posible identificar como un *núcleo de participación.* Dada la cercanía que logran alcanzar con el personal de algunos jardines, este núcleo es aquel que logra una mayor participación integrada y conjunta con la labor de los centros, sobrellevando, en varios casos, las carencias de algunos jardines, sirviendo como complemento para colaborar, por ejemplo con el aseo, la alimentación o con el cuidado de los niños en sala. Aún cuando, este tipo de participación no es el más frecuente, es significativo que un 12,5% reconozca ayudar a las educadoras en las salas, y un 6,9% señale colaborar con el aseo.

En general, el grueso de la participación es colaborativa o cooperativa, pero sin que ésta implique un rol directo en el funcionamiento de los jardines, más bien se concentra en funciones auxiliares, principalmente durante la realización de actividades especiales, como las de *fiestas patrias*, las fiestas de fin de año, el *Día de Integra*, entre otros. Por ejemplo:

> *"... en las fechas* (importantes) *como el día de la mamá* (en las cuales hay que llevar) *materiales, para el día del papá, para la navidad, para el dieciocho".* (Familia, Concepción).

Otra característica importante al interior de las formas de participación de las familias tiene que ver con la existencia de una participación casi absolutamente femenina, destacándose algunos casos particulares de hombres. De acuerdo a lo expresado, las mujeres son quienes juegan un rol más activo y protagónico al interior de los Jardines Infantiles, ya que por un lado un grupo importante de ellas tienen más tiempo a su disposición dada la condición de dueña de casa, a diferencia de la mayor parte de sus pares masculinos. Por ejemplo:

> *"... los papás no apoyan mucho, en la semana Integra son más apoderadas las que apoyan más que los papás.* (En general) *no se ven mucho hombres acá* (en el jardín)*".* (Familia, Puerto Montt).

La participación de los hombres parece hacerse necesaria, en situaciones específicas o como apoyo a la labor de las mujeres. Por ejemplo, en momentos donde se necesitan arreglos de la infraestructura o trabajos de mantenimiento, donde a juicio de algunas apoderadas se necesita la "*mano de un hombre*", y aun cuando la participación masculina es bien valorada, no parece hacer falta que participen mucho más, pues de algún modo el Jardín Infantil se configura como un espacio eminentemente femenino. En consecuencia, es posible sostener que la participación de las familias en los jardines es mayoritariamente femenina, donde las mujeres son las que participan más activamente y donde tienen un rol protagónico. En síntesis, la participación masculina es escasa y se limita a actividades propias del género, tales como, reparaciones o hermoseamiento.

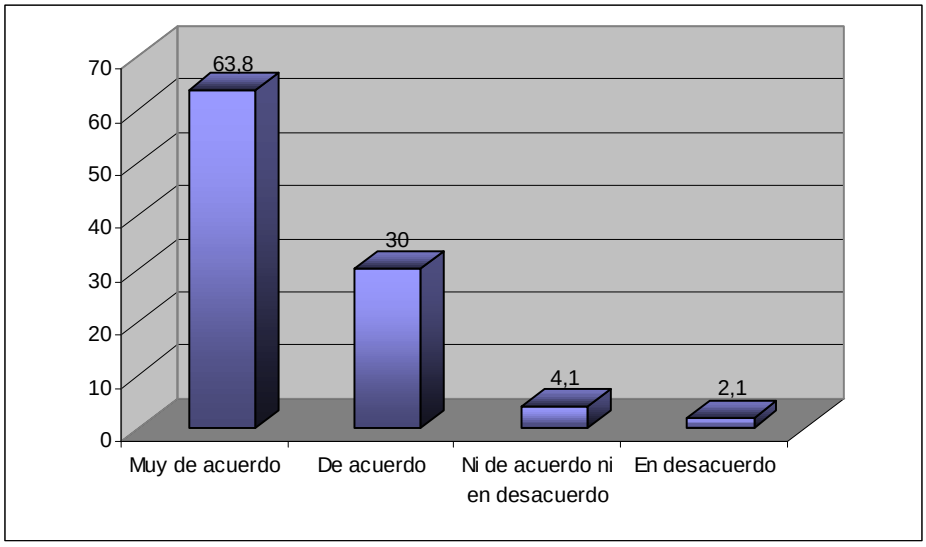
> *"Yo no sé, parece que del curso soy el único que participa" (Alfredo)".*(Familiar, Osorno).

Pero no sólo se piensa que los jardines valoran positivamente la participación, los apoderados también sienten que su función es importante para el desarrollo de los niños,

y para ellos mismos. De hecho, el 93,8% expresó que una de las cosas que lo motiva a participar en el jardín es que, de esta forma, pueden estar más cerca de los niños. Así también, se considera relevante la participación de las familias en términos de convivencia entre pares, particularmente en ciertos lugares donde, por diversas razones, el tejido social no está suficientemente afiatado, en tanto permite generar redes de apoyo, sobretodo entre las personas que no participan de ningún tipo de organización comunitaria.

> *"los niños se sienten bien cuando los papás están (presentes). Bueno en este caso me tocaba más a mi por que mi esposo trabaja, entonces yo creo que los niños se sienten bien cuando las mamás se preocupan de ellos"* (Familia, Chillán).

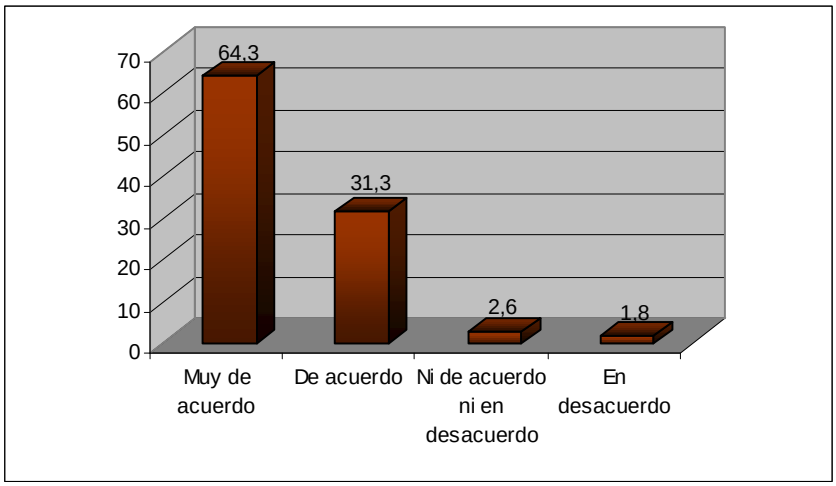
Gráfico n°28
Le gusta participar en el Jardín porque así está más cerca del niño.



Ahora bien, si bien esta función de centro comunitario que cumple auxiliarmente el jardín es muy valorada por las apoderadas, y de cierto modo favorece la participación, se debe aclarar que, muchas veces ésta se reduce a la función de espectador de las actividades. Pues muchas veces, aún cuando en actividades de ese tipo y el rol es más activo, las apoderadas no las significan como parte de la labor educativa, coincidentemente con el rol subsidiario de la familia en la educación de sus hijos, en tanto consideran que los jardines cumplen esta función. En sentido, para muchas familias su participación se limita a observar lo que hacen sus hijos en los actos, como bailan, como cantan, pero también ver como se comportan y como hacen su trabajo las educadoras. Ante esto una familia señala lo siguiente:

> *"Cuando hacen los eventos y ese tipo de cosas si* (participo), *porque uno quiere venir a ver a los niños. Yo quiero ver como juegan con las tías como interactúan con los papás y con las tías juntos, es rico verlos así, la personalidad que tienen los niños, cómo han ido creciendo, es agradable*. (Cuando veo esto) *no me preocupo".* (Familia, Osorno).

Gráfico n°29
Creo necesario participar en actividades educativas con los niños



En este punto surge una contradicción, entre las representaciones que se hacen en el discurso sobre la participación y los resultados obtenidos en las encuestas, pues en el primero tienden a describir la participación en las actividades educativas de los menores como meros espectadores de una actividad, y en consultados directamente sobre si les parecía importante participar de las actividades educativas con sus pupilos, un 95,6% expresó su acuerdo. En consecuencia es posible inferir, que la simple asistencia a este tipo de actividades es considerada participación, aun cuando esta sea de carácter pasivo.

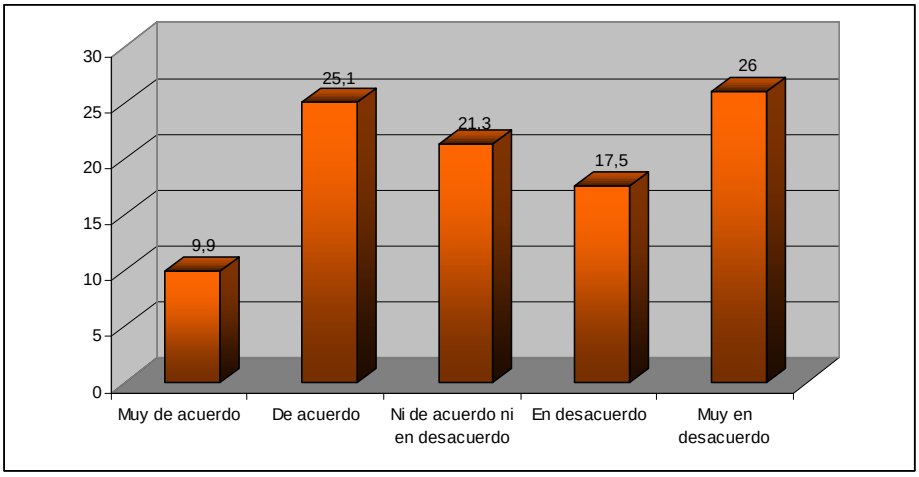
En concordancia con lo anterior, y a pesar de las inquietudes surgidas sobre la seguridad de los niños, especialmente en las entrevistas y focus group, la mayoría (un 63,8%) no considera que sea riesgoso para los niños permitir la participación de las familias en el jardín, quizás influido porque el no limitarla, permite a cada uno de ellos velar en terreno por la seguridad de su hijo.

Sin embargo un 23% cree que debiera limitarse la participación de los familiares, para evitar que haya mucha gente extraña deambulando por el jardín, en este porcentaje pueden incidir la imposibilidad de asistir regularmente al jardín, dadas las obligaciones impuestas por el trabajo, contribuyendo a generar cierta incertidumbre sobre a quiénes se deja entrar al Jardín.

Paralelamente, algunas familias logran identificar como carencia la necesidad que el jardín integre de mejor manera a las familias, porque a largo plazo redunda en un beneficio para los niños. Pero teniendo un resguardo especial, particularmente, en la participación masculina. No obstante, es relevante señalar que no se le endose toda la responsabilidad al jardín, ya que en muchos casos se percibe que son las familias quienes debieran integrarse al trabajo de éstos, en tanto se considera que, en general, se dan facilidades para la participación, tal como se vio anteriormente.

> *"Yo digo que* (hay que) *integrarse más.* (Los apoderados deben) *preguntar más por sus hijos. O sea, decir tía que pasó hoy día,* (para que) *ellos lo refuercen en la casa."* (Familia, Iquique)

Gráfico n°30
La participación de las familias, dentro del Jardín, dificulta el trabajo con los niños.



En esa perspectiva, un aspecto relevante a tomar en consideración, es que un grupo importante de familias cree que la participación permanente de ciertos familiares en el jardín dificulta el trabajo con los niños (35%), siendo más un estorbo que una ayuda; ya que, en muchas casos, las apoderadas requieren tiempo y atención de parte de las educadoras, y además se señala, que numerosas veces los niños empeoran su conducta en presencia de sus padres, conducta orientada a llamar la atención de los mismos. En contraste, un 43,5% está en desacuerdo con esa idea pues lejos de dificultar el trabajo de las educadoras y el personal, la participación de las familias lo aliviana, en tanto colaboran con las tías en las salas, con el aseo o la alimentación de los niños.

Un ámbito de análisis a considerar, se relaciona con ciertas diferencias en las percepciones sobre la participación de acuerdo a las características sociales y situaciones de vulnerabilidad propias de las familias. Dentro de estas diferencias, se encuentran la baja escolaridad de las familias, la condición de ruralidad de otras y, en algunos casos, también influye la condición de madres adolescentes que se encuentran en pleno proceso escolar.

En estas últimas, la participación se ve dificultada por el rol materno que empiezan a jugar cuando todavía se encuentran estudiando, con la consiguiente tensión entre tiempo disponible y obligaciones, las que muchas veces no concuerdan con las actividades de los jardines. Tal como lo plantea una apoderada:

> *"Cuando puedo sí* (participo)*, o sea si hay algún acto o cosas así.* (El problema) *es que durante el año no siempre tengo el tiempo (para participar) y aparte estuve súper presionada, terminando el colegio. En los últimos meses, que fue cuando se hicieron más actos, yo estaba con pruebas y súper presionada,* (fue) *ahí* (cuando) *tuve que dejar de venir un tiempo* (al jardín)*."* (Apoderada, San Antonio).

Ahora bien, la baja escolaridad de los padres, influiría en cierto grado, en la participación. Sin embargo, lo sintomático es que esta visión no es expresada desde los actores que poseen dichas características, sino más bien desde los 'otros', que perciben esta

característica como una limitante para participar de la educación de los niños, en tanto no les permitiría comprender la importancia de la participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos. Esto queda muy bien expuesto en la siguiente opinión:

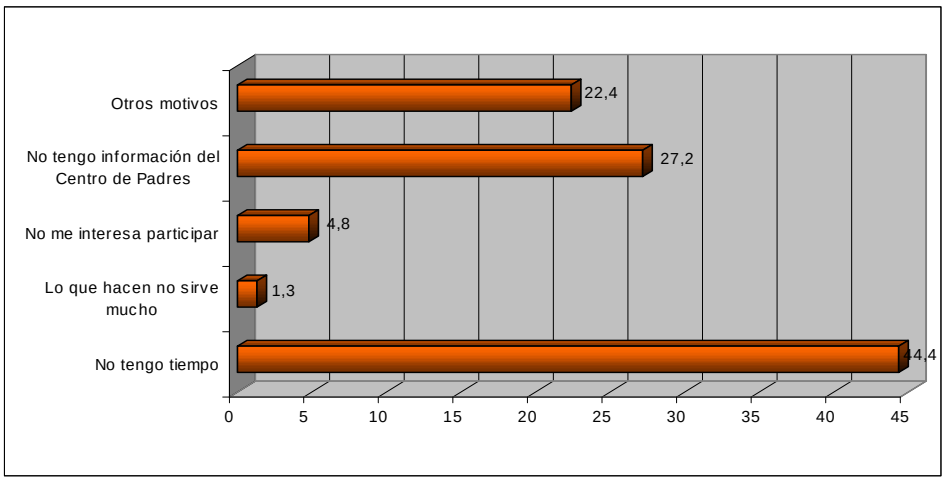
> *"*(Algunas familias no participan) *por falta de educación más que nada, por que algunos papás no tienen la educación básica completa, ellos nunca pasaron por esto, no vienen con esa herencia,* (...) *es que tampoco ellos se esfuerzan por no seguir en lo mismo, dejan no más a sus hijos, les da lo mismo. Yo he estudiado y sé que eso* (la participación de la familia) *es bueno, es bueno para los niños.".*(Apoderada, Cañete).

Más allá de las formas de participación, de la importancia declarada, y las opiniones que existan en torno de ella, un aspecto que no se puede por alto, es que en la *práctica* ésta alcanza niveles minoritarios. Es decir, en cada uno de los jardines hay un pequeño grupo, más o menos permanente, que participa regularmente, y otro, un poco mayor, que lo hace esporádicamente. No obstante se observa cierto consenso a nivel discursivo, en relación a que la *mayoría* de las familias no participa.

Lo anterior se manifiesta, por ejemplo, cuando sobre el 60% de las familias encuestadas declara no saber qué actividades realiza el Centro de Padres, y consultados sobre por qué razón no participa en éste, un 44,4% plantea no tener tiempo, y un 27,2% reconoce no tener información sobre el mismo. Tan sólo un 6,1% señala no hacerlo porque lo que hacen 'no sirve de mucho' o porque no les interesa participar.

> *"... participen más, porque siempre participábamos las mismas* (mamás) *de siempre. Por ejemplo en el curso de mi hija eran como veintitantos* (apoderados), *la verdad no me acuerdo cuántos eran. Pero siempre eran cinco las mamás que participaban dentro del jardín…"* (Familia, Iquique).

Gráfico n°31
Si usted no participa en el centro de Padres ¿Cuál es el motivo?



A este respecto, es posible rastrear las causas de esta baja participación en el propio discurso de las familias, como en la información de la encuesta. Más allá de las predisposiciones y motivaciones personales, lo cierto es que existen condiciones materiales concretas que no facilitan, en un segmento muy importante de las familias,

una participación mayor. Su condición de trabajadores y por ende, el tiempo disponible, dificultaría la asistencia y participación regular en el Jardín, tal y como se refleja en los gráficos n° 14, n° 15 y n° 20. Otra de las causas asociadas a la baja participación, los apoderados esgrimen una suerte de indiferencia y baja preocupación por parte de algunas familias.

Como se observa, la baja participación se corresponde a un fenómeno multicausal, al que se pueden relacionar, al menos dos dimensiones: el trabajo y la falta de interés. Aún cuando esta última, a nivel de discurso, sólo se represente en relación a los 'otros', y en la encuesta se exprese sólo marginalmente.

> *".. todos los meses se trae un confort y una toalla nova para los niños* (pero) *hay papás que no traen durante el año. Así que los papás que cumplen,* (tienen) *que traer el doble, y hay papás que no los quieren traer*, *o porque se olvidan o porque no quieren, simplemente no traen".*(Familia, Osorno).

En resumen, la participación de las familias en los jardines tiende a ser considerada buena, positiva y enriquecedora, independientemente de las formas que ésta adopte. En general, se circunscribe a la asistencia a reuniones de apoderados o a actividades especiales. Se caracteriza por ser, principalmente, reactiva y colaborativa, y por la presencia en los distintos jardines de un pequeño grupo de apoderados que suelen participar en las distintas actividades realizadas por los jardines. Dicho colectivo está conformado casi exclusivamente por mujeres, convirtiéndose en un espacio predominantemente femenino.

Se deriva de lo anterior, un bajo empoderamiento de las familias en torno a los contenidos y métodos mediante los cuales, agentes educativos y/o equipos técnicos, educan a sus hijos. De esta manera, la participación de las familias tiende a situarse como externa al quehacer educativo del Jardín, y no siempre aporta a que las familias se consideren, realmente, un agente educativo central en la educación de sus hijos.

Junto con ello se identifica la dificultad que presentan las familias para involucrarse en las actividades de orden educativo realizadas en los jardines. Por último, las familias sindican al trabajo como una de las causas de la baja participación, y en forma más crítica, dan cuenta también de cierta falta de interés y preocupación por parte algunas familias.

5.1.4.- Servicios y Necesidades según las Familias.

Dentro de la noción de servicios se pretende describir los discursos y percepciones que tienen las familias respecto de la oferta brindada por los Jardines Infantiles y Salas Cunas, verificando al mismo tiempo, sí se identifica con claridad el servicio otorgado, los aspectos más relevantes que se visibilizan y las valoraciones positivas o negativas que en estos discursos se adviertan.

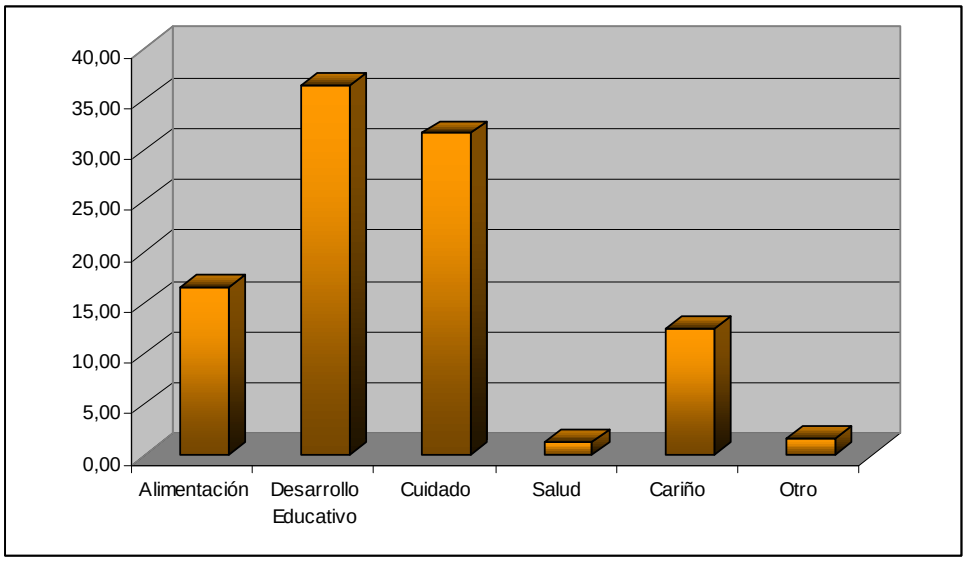
Del mismo modo, y entendida como una separación analítica de una misma temática, se busca, a través de estos mismos discursos, identificar las necesidades más relevantes para las familias adscritas a la Fundación Integra. Es decir, dar cuenta de eventuales demandas que explícita o implícitamente esperan ser satisfechas por los servicios entregados por los Jardines Infantiles y las Sala Cunas.

5.1.4 a) Identificación de servicios y valoración de éstos.

Los servicios identificados por los familiares, de acuerdo a los resultados arrojados por los distintos instrumentos, pueden ser agrupados en la idea de la delegación en el jardín de un conjunto de funciones de cuidado y desarrollo educativo de los niños, destacándose la seguridad, alimentación, formación de hábitos o preparación para la escuela, como las más relevantes. En general ello permite a los familiares utilizar el tiempo, que destinaban a esas funciones, a labores fundamentalmente de tipo económico como la búsqueda y realización de trabajos, estudios u otras labores conducentes a mejorar su situación socioeconómica.

Los servicios identificados presentan una gran variabilidad, muy posiblemente determinada por los contextos socioculturales en que se desarrollan las actividades de cada jardín. Sin embargo estos pueden ser agrupados de acuerdo a los tipos de necesidades que son satisfechas. Siguiendo el análisis estadístico que entrega la encuesta administrada a las Familias, los principales tipos de necesidades que cubrirían en mayor o menor proporción los jardines serían, las siguientes:

Gráfico Nº 32
Principales Necesidades que Resuelve el Jardín



A partir de estos primeros antecedentes es posible observar que las respuestas anteriores señalan que los servicios identificados claramente son alimentación, educación y cuidado. Pero a diferencia de lo que se esperaba no es el servicio de cuidado el más valorado, pues como podemos observar existe un mayor número de respuestas para la satisfacción de las necesidades de Desarrollo Educativo. No obstante, el análisis de las entrevistas en profundidad revela que los familiares señalan con mayor frecuencia el jardín satisface la necesidad de cuidados del niño mientras los adultos responsables trabajan o estudian, siendo ésta la necesidad central a la hora de tomar la decisión de inscribir al niño en un jardín. Esta diferencia, en la priorización de necesidades, podría estar relacionada con una representación general del jardín infantil en tanto institución educativa.

5.1.4. b) Sobre el desarrollo Educativo.

Aún cuando parezca contradictorio, en el discurso de las familias también también es posible señalar que las necesidades de desarrollo educativo si bien son frecuentemente manifestadas por los familiares de los niños, no parecen tener una relevancia mayor que aquellas necesidades correspondientes al cuidado de estos. Es frecuente a lo largo del análisis del discurso de los familiares encontrar que el desarrollo educativo posee igual relevancia que el cuidado de los menores:

> *"Para mi todos los servicios que da el jardín… ninguno es mejor que el otro, todos son súper importantes, como le digo, en cuanto a salud mi hija le cuesta un mundo ir al dentista, pero cuando la llevaron se le taparon muelas, siendo chiquititos, entonces con el jardín uno se apoya harto, más que sólo de la educación*". (Familia, San Antonio).

Además, como veremos más adelante, las necesidades correspondientes al desarrollo educativo de los niños no parecen causar a los familiares, el mismo grado de preocupación que aquellas necesidades correspondientes a su cuidado.

> *"A uno le permite, o sea a los que trabajan con horario o a una que trabaja esporádicamente, a una le permite trabajar tranquilo, a parte de la parte educativa, tu sabes que están bien aquí y se los trata bien*" (Grupo de discusión, familia, San Antonio).

Esta idea coincide con la frecuencia en que el desarrollo educativo aparece enunciado en el discurso de los padres. Pues en la mayor parte de las ocasiones en que se lo enuncia, éste no tiene un mayor desarrollo discursivo, cediendo rápidamente su lugar en función de necesidades de otra índole como la alimentación o la ya mencionada seguridad y cuidado.

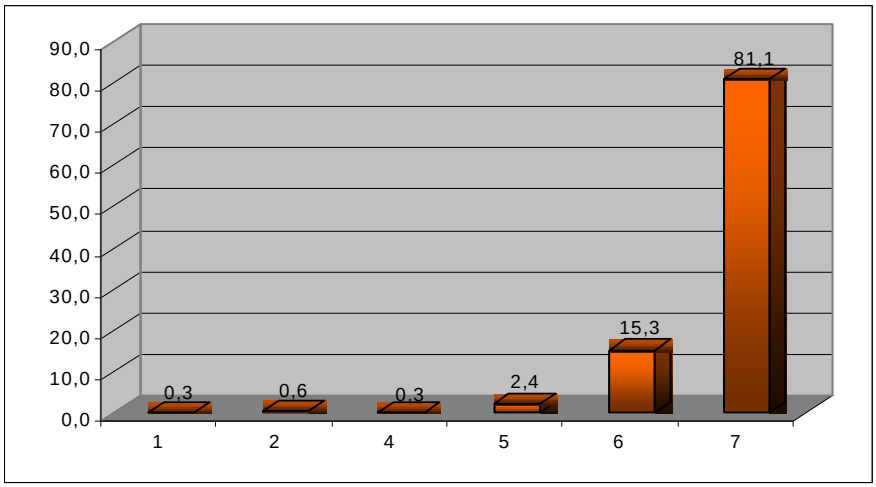
> "*Lo más importante de todo que todo es importante la educación es importante la comida igual es importante"* (Familiar Chillan).

> "*Para mí lo más importante es la tranquilidad que yo tengo trabajando. Porque yo sé que mis hijos están bien cuidados... están bien queridos... sé que mis hijos tienen todas las calorías que necesitan durante el día. Y pa' que decir de la educación, o sea los niños lo están pasando chancho pero más encima están aprendiendo"* (Familiar, Ñuñoa).

Sin embargo, los resultados del análisis cuantitativo, señalan en los familiares una importante valoración de la función educativa de los jardines. Los resultados siguientes ilustran la valoración de éstos, de acuerdo a una escala de 1 a 7, ante la afirmación respecto de la afirmación "*el programa educativo del jardín estimula el desarrollo educativo del niño*".

En base a los argumentos anteriores se puede inferir que pese a que el desarrollo educativo no es necesariamente una variable más importante que otras, como la seguridad del niño, sí es bien valorado por los padres, como lo muestra el gráfico anterior, donde más del 98% de los familiares considera que el jardín intenciona el desarrollo educativo del niño.

Gráfico Nº 33
Valoración de la satisfacción de las necesidades de Desarrollo Educativo



Al cruzar los porcentajes de necesidades cubiertas de acuerdo a la variable urbano rural, para contrastar resultados. Es decir, para ver si existe una diferencia entre las zonas urbanas y rurales de acuerdo a las necesidades de "cuidado" y "desarrollo educativo", tratando de ver la existencia de una diferencia en la prioridad que se les da a las necesidades, los resultados son los siguientes:

Tabla nº28
Necesidades que Resuelve el Jardín y Área Geográfica

Área	Alimentación	Desarrollo Educativo	Cuidado mientras trabaja o estudia	Salud del Niño	Cariño y Afecto
Urbana	30,7%	66,8%	59,0%	2,5%	23,6%
Rural	28,6%	81,0%	57,1%	0,0%	19,0%

En la tabla de contingencia de opciones múltiples se observa que aún cuando hay ciertas diferencias en los porcentajes de las respuestas de las familias de sectores urbanos y rurales, estas distinciones no alcanzan a marcar tendencias claras entre ambas categorías.

Tabla 29
Necesidades que Resuelve el Jardín y Área Geográfica

Necesidades		Área Geográfica		Total Urbana
		Urbana	Rural	
	Alimentación	99	6	105
		16,8%	15,4%	
	Desarrollo Educativo	215	17	232
		36,6%	43,6%	
	Cuidado mientras trabaja o estudia	190	12	202
		32,3%	30,8%	
	Salud del niño o niña	8	0	8
		1,4%	,0%	
	Cariño y afecto hacia el niño	76	4	80
		12,9%	10,3%	
Total		588	39	627

Junto a esto, es interesante observar también, que se desprende del discurso de los familiares, la apreciación respecto a que en los jardines pertenecientes a zonas urbanas el trato hacia los niños es menos personalizado que en los jardines rurales, cuestión que se explica por la cantidad de niños que cada uno de estos tipos de jardín debe atender.

> *"Si, se nota, aquí el jardín es como más chiquitito, es como más acogedor, en cambio allá en los jardines de la ciudad, ahí no es así porque hay muchos niños, hay niños de poblaciones, hay niños que se educan de otra manera, niños que crecen de otra manera y las tías tampoco los pueden controlar a todos porque son bastantes niños.* (Grupo de discusión familias Chiloé).

Esta afirmación coincide con la frecuencia en la que los familiares pertenecientes a zonas rurales se refieren a la manera en que el jardín ha cubierto las necesidades del desarrollo educativo de los niños. Un 66,8% de los familiares pertenecientes a zonas urbanas señala que el jardín cumple con las necesidades de desarrollo educativo los niños, mientras que en las zonas rurales dicho porcentaje se eleva a un 81,0%.

Para un grupo de familias pertenecientes a zonas urbanas esta cuestión los lleva a plantear la necesidad de integrar a más técnicos y profesionales a los jardines, para dar respuesta a las demandas que supone el volumen de niños que atienden.

> "*Los primeros días esta semana, varios papás se tuvieron que quedar un rato más, porque las tías no dan a abasto. Todos los niños estaban llorando, y se contagian... y las tías estaban con dos niños en brazos, y estaban atacadas... Por eso digo, que una auxiliar más por sala no estaría mal, ahora si hubiera una tía más por sala..."* (Grupo de discusión, familia, Ñuñoa).

Esta percepción posee relevancia en la medida en que el cuidado que el jardín es capaz de entregar a los niños constituye, como veremos más adelante, uno de los elementos determinantes en la construcción de relaciones de confianza que los padres alcanzan a desarrollar respecto de la institución.

5.1.4. c) Sobre el cuidado mientras los familiares trabajan.

Este tipo de necesidades alude en lo fundamental a la seguridad de los niños y niñas, la que es proporcional a las condiciones de seguridad que el jardín puede ofrecer a la integridad física de los menores. Las palabras de un familiar de la comuna de Ñuñoa nos permiten ejemplificar el tipo de argumentos que es frecuente percibir en relación a este aspecto:

> "... *estos jardines son importantes po', son importantes porque le dan tranquilidad a las mamás que trabajamos, hay la seguridad que los niños están cuidados, y no hay mucha preocupación por los jardines"*. (Entrevista familiar, Ñuñoa).

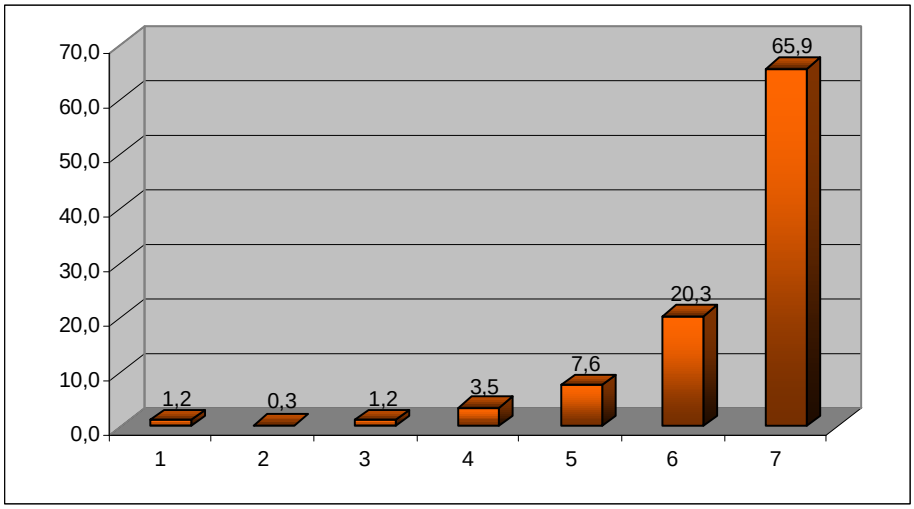
En otro sentido los familiares valoran mucho la seguridad que el jardín les ofrece, por la tranquilidad que les da para realizar sus labores teniendo la confianza en que los niños se encontrarán bien cuidados. Al analizar con mayor detención esta idea, específicamente desde aquellos elementos que serían los causantes del temor en los padres, encontramos que el sentimiento de inseguridad en relación al estado de los niños se relaciona con el temor a los daños que pueden sufrir por parte de extraños o de otros niños mayores, mientras permanecen en el jardín, o que se extravíen y sufran algún golpe debido a posibles descuidos de los funcionarios. En el discurso de los familiares son frecuentes las afirmaciones relativas a la seguridad que el jardín proporciona a los materiales de cada niño.

> *".... sí, porque siempre se entran a robar las cosas que uno misma le trae a su hijo"* (Grupo de discusión, Familias, Arica)

> *"Bueno con el Consultorio se ve bien de Carabineros, hacia acá no muy bien, porque acá han entrado a robar y los Carabineros acá al lado, han dejado la escoba en la sala, la otra vez en la sala de nosotros entraron y ensuciaron el piso, ensuciaron las mesas y Carabineros acá al lado"* (Grupo de discusión, Familias, Osorno)

El gráfico siguiente nos señala cuál es la valoración, según una escala de 1 a 7, que tienen los padres respecto a las condiciones de seguridad e higiene en los jardines. Aquí puede apreciarse que, sobre un 90 % de los familiares encuestados considera que las condiciones de seguridad en las que dejan a sus niños son buenas (superiores a 5), y casi un 66% le asigna una nota 7. Mientras que sólo un 2,7 % considera que la seguridad que ofrece el establecimiento no es apropiada para sus niños. Por tanto, es posible plantear claramente la existencia de una valoración positiva respecto a la seguridad ofrecida por los jardines.

Gráfico Nº 34
Valoración de las necesidades de seguridad ofrecidas por el jardín



Otra manera en la que los familiares manifiestan preocupaciones que tienen que ver con este tipo de necesidades, se percibe en la valoración positiva que hacen de aquellas prácticas en las que los funcionarios del jardín les mantienen informados del estado y la condición de sus niños, cuestión que también incide fuertemente en la generación de confianzas en los familiares. Esta necesidad se vincula directamente con la seguridad que el jardín es capaz de generar:

> "*Sí, estaba más tranquila y sabía donde dejaba a mi hijo y por cualquier cosa las tías podían avisarme" (*Familia desertora, Puerto Montt).

> *"Porque no tenemos como (...) Siempre estamos comunicándonos con las tías. (...) Donde aquí se conocen, hay confianza".* (Grupo de discusión, Familias, Chiloé).

En este sentido, se puede entender que las prácticas que mantienen informados a los familiares respecto del estado de los niños permiten también el establecimiento de lazos y vínculos entre el jardín y la comunidad. En otro sentido, la falta de información es percibida también por cierto grupo de familias y los insta a buscar estrategias para informarse de la situación de sus niños en el jardín.

> "*Lo que veo es que hay como poca información, por ejemplo en cuanto a cuando hay reuniones, porque nosotros nos pidieron, o sea les regalaron acá una libreta, una libreta, para informar sobre las cosas, pero a veces como que no hay, o sea de repente como que me informo de reuniones por otras mamás"* (Familia, San Antonio).

Pero, de acuerdo a la generalidad de los casos, la valoración de los familiares en relación a este tema es positiva, lo que es correspondiente con la percepción de la seguridad existente en los jardines, el mismo familiar que señala poca información evalúa positivamente la disposición del jardín:

> *"Yo lo evalúo súper bueno, yo con mi hijo no he tenido ningún tipo de problema, o sea igual en la casa pasan accidentes, aquí también se pueden resbalar (...) en esa parte igual son bien preocupados, al tiro nos llaman, aunque sea un rasguño, avisan para que uno esté tranquila, y no llegue acá y se encuentre… "¿qué pasó aquí tía?" o sea, como que uno llega informada, "mamá tranquilícese, su hijo tiene un rasguñón, fue por tal motivo, pero no le pasó nada, está bien".* (Familia, San Antonio)

Finalmente conviene destacar también la frecuente valoración positiva respecto de la satisfacción de las necesidades de cuidado presentes en el discurso que se refieren al cuidado de la higiene que las educadoras y funcionarias del jardín dirigen hacia los niños. Pues, para las familias en general, el cuidado de la higiene de los niños es un punto de referencia importante para la opinión que se forman respecto del jardín.

> *"En la sala cuna ahora, las tías son súper cuidadosas con los niños, con la alimentación con la higiene, con todo y le exige a uno mismo también para que el niño venga limpio ordenado... y estoy súper contenta"* (Apoderada, Arica).

> "*Si, en su calidad de higiene, la manera de las tías de enseñar era muy bueno yo fui abajo al de la Junji, para nada y allí tenia un cupo reservado yo, pero preferí aguantarme, no mandarlo porque la higiene es mala, no me gustaron mucho"* (Apoderada, Puerto Montt).

5.1.4. d) Sobre el tema de la Alimentación.

Sin duda que otro de los servicios valorados y reconocidos por los familiares se vincula a la satisfacción de las necesidades de la alimentación de los niños y niñas. Llama la atención, sin embargo, que la información que entregan las frecuencias estadísticas, (Ver Tabla nº 29), no la muestra como una de las principales necesidades reconocidas por los padres. No obstante, los datos provenientes del análisis del discurso de las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión es posible desprender un amplio abanico de percepciones que ilustran la importancia de este servicio. De esta forma las necesidades satisfechas en este plano se valoran muchas veces desde la entrega de alimentos a los niños como en el caso de esta apoderada de Arica perteneciente al Programa Chile Solidario.

> "*Beneficios que me da es que el jardín me entrega todo el tipo de alimentación. Eso es lo bueno. Que hay mamás, por ejemplo, yo no tengo siempre todos los días para darle de comer y lo bueno es que le niño llega con … tomó su leche, ya almorzó, se come sus postres, ya durmió"* (Familia, Arica).

Tabla n°30
Prioridad del servicio de alimentación según tipo de familia

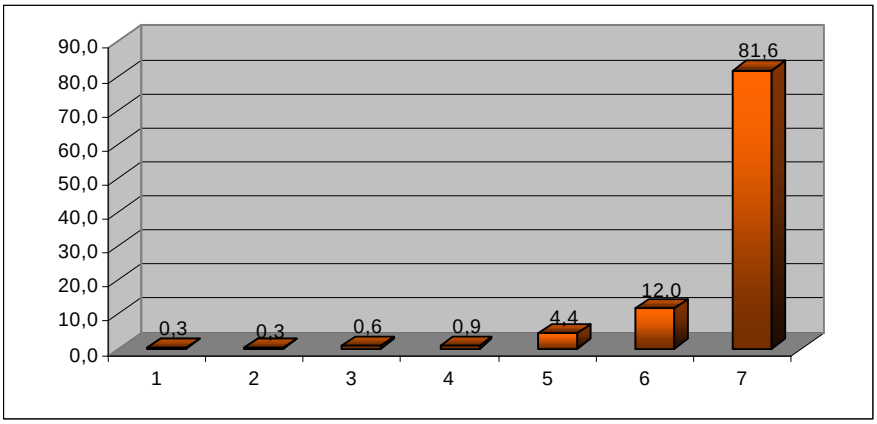
Categoría	Prioridad Alimentación
Jefe de Hogar	33,9%
Masculinidad	14,3%
Chile-Solidario	44,8%
Madre Adolescente	28,2%
Escolaridad Madre	28,4%
Origen Étnico	21,4%

Evidentemente este tipo de apreciaciones es más frecuente en aquellas familias con mayor vulnerabilidad socioeconómica, esto lo podemos ejemplificar al identificar las características de las familiares que valoraron el servicio de alimentación. (Tabla nº 30)

Coherentemente con lo antes señalado, podemos observar que la mayor fuente de valoración del servicio de alimentación proviene de las familias que se encuentran en algún programa de Chile Solidario. En segundo lugar de prioridades la valoración de este programa proviene de las jefas de hogar no pertenecientes a Chile solidario. Nos llama la atención la baja importancia que las madres adolescentes dan a la satisfacción de las necesidades de alimentación, de las que solo un 28,2 % de las encuestadas señala como importante el que los jardines den alimentación a los niños. (Tabla nº 30)

El siguiente Gráfico nos muestra la valoración que los familiares hicieron de la adecuación de los alimentos recibidos por los niños en los jardines, se puede apreciar también un alto porcentaje de conformidad con el servicio prestado y las necesidades satisfechas (un 98 %), lo cual resulta coherente con el discurso que hemos ido exponiendo:

Gráfico Nº 35
Valoración de la adecuación del servicio de alimentación recibido en el Jardín



Además de las necesidades de orden socioeconómico, Otra fuente de valoración de este servicio radica en la preocupación cada vez mayor de las familias en relación a la participación de las nutricionistas, pues la presencia de estos profesionales tiende a

segurizar a las familias respecto del tipo y cantidad de alimentos que los niños reciben en los jardines.

> "*... las tías aquí con las comidas como corresponden lo que necesitan y a la casa llegan a comer nada reciben todo lo que ellos necesitan aquí durante el día y eso también me ayudó también teníamos charlas de la nutricionista, dentista"* (Familia Desertora, Concepción).

No obstante, no se desprenden del discurso señalamientos específicos que indiquen una percepción con mayor profundidad al respecto, como podrían ser las preocupaciones por la obesidad infantil, las dietas o los estilos de vida saludable.

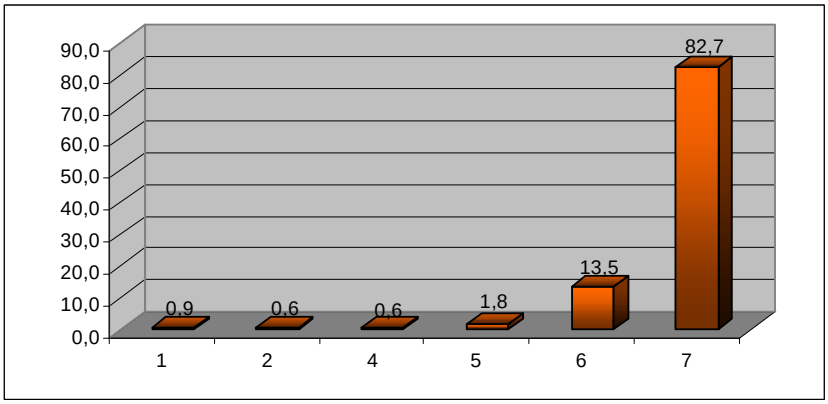
Finalmente, también resulta importante señalar que en el discurso de los familiares y apoderados frecuentemente se presenta la satisfacción de las necesidades de alimentación de los niños asociada a necesidades de cuidado y educación, por ejemplo este apoderado, relaciona la alimentación con la extensión horaria y la seguridad del niño.

> *"La extensión horaria es hasta la seis y media, siete entonces están todo el día y si me toca trabajar todo el día se requiere todo el día y los niños están estudiando entonces ya no hay con quien dejarlo y están seguros acá sus comidas todo"* (Familia, Chillán).

5.1.4. e) Sobre el cariño y afecto.

También se reconoce como un tema importante el análisis de los discursos vinculados a las relaciones afectivas, en la medida en que el cariño y el afecto en el vínculo de los educadores con los niños es reconocido como una condición fundamental para la mediación de aprendizajes significativos de niños y niñas, como lo reconocen la bases curriculares de la educación parvularia. Sin embargo, la vinculación que el afecto tiene con los aprendizajes no se percibe en el discurso puesto por los padres.

Gráfico Nº 36
Valoración del cariño y afecto entregado por las tías del jardín a los niños



Por otra parte hay que tener claro desde estas necesidades en especial, no se puede hablar propiamente de servicios pensados específicamente para satisfacerlas. Por tanto, el cariño y el afecto parecen ser condiciones que deben tener los distintos servicios que

el jardín entrega, así lo entienden al menos las familias. Pese a ello, el cariño y el afecto son condiciones fundamentales para la valoración que los padres hacen de los servicios recibidos por Integra.

En vista de ello la comprensión como el análisis de la satisfacción de este tipo de necesidades se tiene que realizar desde los otros servicios que estamos tratando en este capítulo. Al respecto, una mirada desde el análisis cuantitativo, nos muestra una valoración muy positiva de la aseveración: "Las tías del Jardín actúan en forma afectuosa con los niños" donde un 98% de los familiares encuestados evalúa positivamente el afecto y el cariño que las técnicos y auxiliares entregan a los niños

Estos resultados se condicen además con otras percepciones que indican cómo el cariño y el afecto entregado en el jardín puede, en muchas ocasiones, venir a reemplazar el papel del hogar. Partiendo de la consideración expuesta más atrás, que las obligaciones derivadas del trabajo, el estudio y la búsqueda del sustento económico, no permiten una mayor dedicación, en muchas famlias.

> *"Ellas siempre ocupadas con los niños, se hacen su tiempo, uno como catete todos los días ahí, si se comió la comida, como se porto, si lloro, por lo general son todas muy acogedoras, igual quedo con un dolorcito cuando la dejo, porque es mi única hija, pero sé en el fondo que va a estar mejor cuidada que con alguien en mi casa"*. (Grupo de discusión, Los Ángeles)

La percepción anterior se presenta de con otro sentido al presentar el cariño hacia los niños como una estrategia para generar condiciones que desarrollen en los niños un gusto por asistir al jardín.

> *"Porque las tías no son solamente las tías que los cuidan durante el día, son como más que eso yo creo para ellos, es eso, los cuidan con cariño… yo creo que eso es súper importante, porque un niño que lo llevan a una parte y no hay ese feeling como le llaman, yo creo que ese niño ya después no quiere volver"* (Familia San Antonio).

Se puede apreciar también en el discurso de los familiares el concepto en torno a que el cariño y el afecto tienden a coincidir con la disposición y dedicación que las educadoras y técnicos dirigen a la generalidad de las actividades que el jardín dirige hacia los niños, expresándose, por ejemplo, en las condiciones de cuidado en que se encuentran los niños en cada jardín:

> *"hay afecto entonces eso es lo que yo tengo al venir a dejar a mis hijos acá, la tranquilidad la seguridad de que están bien cuidados que están bien tratados, que hay dedicación de parte de las tías para los niños"* (Familia, Valdivia).

Finalmente resulta importante señalar que los familiares tienden a identificar el cariño y el afecto no solamente dirigidos hacia la relación que los funcionarios del jardín establecen con el niño, sino también hacia la relación que las técnicos y auxiliares establecen con ellos, tal como lo plantea una apoderada: "*Entro el año pasado y son super amorosas las tías y todas son iguales cariñosas con uno. Me gusto"* (focus group, Puerto Montt). Esta relación parece tener también un vínculo estrecho con la confianza que los familiares son capaces de desarrollar respecto a los jardines:

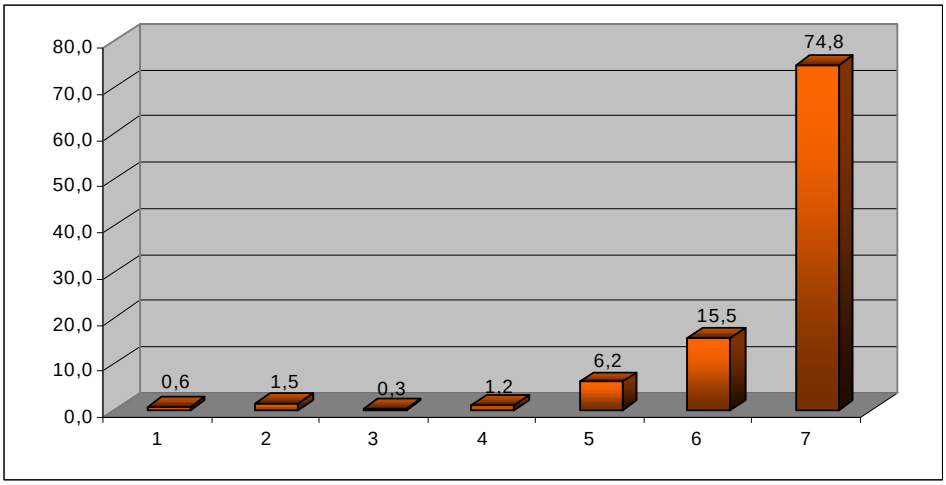
> "*les da confianza dejar a sus niños aquí po´ por ejemplo ellos les dan buenos referentes del jardín, de las tías, que son acogedoras, que son jóvenes, eso es lo que ellos dicen entonces a ellos les da confianza dejar a sus niños aquí*" (Familia, Osorno).

En base a estas percepciones podemos concluir, para finalizar, que los familiares no parecen percibir una vinculación entre el cariño y el afecto dirigido hacia los niños y niñas con la calidad de los aprendizajes. Antes bien, estas manifestaciones son concebidas como estrategias para que los niños y niñas se sientan cómodos y acogidos en el jardín, o para suplir la necesidad de estos en la vida familiar. Sin embargo condicionan fuertemente la relación y la percepción que los familiares establecen con el jardín cuando el cariño y el afecto no solo se dirigen al niño sino que también a ellos.

5.1.4. f) Respecto de la salud de niños y niñas.

Otro énfasis que debemos analizar se refiere a cómo las familias perciben los servicios que el Jardín es capaz de entregar para satisfacer las necesidades de salud de los niños que atiende. En este sentido en el discurso de las familias es posible notar que el jardín se entiende como un lugar indirecto para la satisfacción de las necesidades de salud de los niños, ubicándose los servicios apropiados para ello en los consultorios: *"A ver, lo que yo he visto más es con el Consultorio yo creo, si, si yo he visto más con el Consultorio porque se hacen actividades también con el Consultorio, he visto eh (...) ¿Cómo es que se llama?(...) Se me fue, y trabajan juntos, por ejemplo si necesitamos nosotros en el curso una orientadora, viene alguien al Consultorio, si necesitamos una nutricionista; viene alguien del Consultorio, ya, actividades de recreación también con el consultorio".*

Gráfico Nº 37
Valoración de los servicios de salud entregados por el jardín



La manera en que el Jardín es capaz de abordar las necesidades de salud de los niños también posee, al igual que en el caso de las necesidades de alimentación y de afecto, un alto grado de valoración por parte de los familiares, encontrándose también por

encima del 95% de aprobación. Tal como es como es posible apreciar en el gráfico anterior. (Gráfico nº 37)

En este sentido, el jardín parece entregar un servicio para el diagnóstico y la derivación de los niños con algún problema de salud, en la medida en que detecta los casos, e informa a los padres dónde pueden llevar al niño. Esto parece indicar que para los padres es deseable que el jardín no solo asuma un rol de detección e información a la familia, sino que también en presencia de un niño con problemas de salud, se valoraría que las educadoras y técnicos del jardín asumieran la responsabilidad de llevar al niño al consultorio más cercano como ya se hace en muchos casos, sobre todo en aquellos en que los padres de los niños trabajan y no alcanzan a ser informados o no pueden abandonar sus obligaciones laborales:

> *"la salud, porque cuando el niño empieza con tos empiezan altiro a molestar a uno 'mamita que el Jhosstynn tiene tos o porque el niño esta así' o si tiene fiebre pa' lla parten a buscarme, al menos conmigo ha pasado, cuando mi hijo se afiebró las tías fueron a buscarme y yo vine a ver que le pasaba".* (Madre adolescente, Arica).

> "*Salud también. Muchas veces si les pasa algo los llevan. Si están enfermitos los llevan al consultorio... Tiene todo lo que uno en un principio puede necesitar*". (Familia, Til-Til).

Una de las necesidades que aparecen en los jardines tiene que ver con la generación de condiciones que permitan controlar la propagación de las enfermedades entre los niños. Cuestión que se logra mediante un vínculo de comunicación fluido con los padres: "

> *Le dan los alimentos, a su hora, todo... ayudas médicas también...(tema de la orientación en tema) salud... las tías saben cuando un niño se enferma, cuando está decaído... hay una tía que siempre me apoya, o me dice...mamita, el niño esta con manchas.. o esta raro... ahí opta por decirme.... Bueno me dice todo lo que le pasa al niño, y yo le pregunto todo"* (Familia, Ñuñoa)

Las necesidades de salud identificadas por los padres se pueden agrupar en necesidades relacionadas con la alimentación, donde el papel de los profesionales nutricionistas es fundamental, con necesidades de atención en caso de brotes de enfermedades, y en la atención psicológica de los menores, para hacer frente a las distintas situaciones que ponen en riesgo su integridad emocional:

> *"O una nutricionista que viniera una vez a la semana o un abogado que estuviera para las familias, para ver los casos. No solamente la educadora o técnico, porque estamos todo el rato hablando de educación, pero también es necesario ver algo de salud, psicólogas, sería ideal, para que ella nos pudiera ayudar con los niños más complicado. Porque el tiempo no alcanza para hacer todo". (Familia, San Antonio)*

También es posible observar casos en que los niños son derivados desde los consultorios hacia los jardines, con lo que se puede pensar en una estrategia para apoyar los procesos de estimulación y potenciación temprana de los niños y niñas, que surge

desde el consultorio, o, como en este ejemplo, como el producto de la coordinación entre los niveles primarios de salud y educación:

> *"hasta la misma parvularia que trabaja en el consultorio a derivado a la mayoría de los niños que están acá, por que ella igual, como ven el riesgo social, todo eso, en el mismo consultorio, la madurez de los niños, la parte sicológica, entonces ella llena una ficha y por lo que los va viendo a medida que van creciendo, empiezan como a los cinco meses con la parvularia en el consultorio y ella me lo derivó para acá "* (Grupo de discusión, Familias, Arica)

5.1.4. g) Aspectos relativos a espacios físicos y equipamiento material.

Este tipo de necesidades aparece fuertemente subrayada por los familiares, por lo que conviene hacer explícitas sus características. Una de las principales necesidades en cuanto este aspecto es entregarle a los niños un espacio físico adecuado, para el desarrollo de sus actividades lúdicas. Esto implica tanto la cantidad de metros cuadrados por niño, como los materiales que las educadoras y técnicos tienen a su disposición para realizar sus actividades:

> *"Se podría mejorar, los espacios mayor espacio para los niños a lo mejor más tías no sé si estará dentro de los planes pero en todo caso con las tías que hay hacen bien su trabajo, pero a veces puede faltar un apoyo, alguien que sea"* (Familia Til-Til).

La necesidad de mayor equipamiento e infraestructura en los jardines de INTEGRA se entiende como una mayor cantidad de materiales y espacios para que las educadoras puedan "jugar con los niños" más que desde la percepción de otras formas de cuidado como podrían ser la de salud o de protección:

> *"... otra cosa podría ser el mejoramiento de la infraestructura del jardín, quizá trabajar con eso, ahora no hay juegos, porque se hizo la sala cuna y no hay juegos para cada nivel".* (Familia, Viña del Mar).

5.1.4. h) En síntesis: identificación de necesidades y valoración de servicios.

Desde el punto de vista de la valoración de los servicios identificados y de las necesidades satisfechas o insatisfechas, se destacan fuertemente variables como la relación que el Jardín es capaz de desarrollar con la familia, en términos de comunicación y orientación respecto al estado del niño, a su desarrollo educativo y su cuidado. Esto resulta particularmente interesante en la medida en que la percepción que las familias tienen de los Jardines parece depender en una importante proporción de este tipo de variables.

Desde las familias la necesidad prioritaria, y por ende, la principal fuente de valoración de las actividades que realiza el jardín, se sitúa en el cuidado de los niños mientras los adultos responsables trabajan o estudian. No obstante, otras necesidades siguen estando fuertemente presentes, como la del cariño entregado a los niños y el servicio de alimentación. Por tanto no quiere decir que la priorización de esta necesidad vaya a ir en

desmedro del valor entregado a la satisfacción de otras necesidades como la de alimentación.

En relación a este punto, llama la atención que factores como la gratuidad de los servicios entregados por el jardín, no aparezcan fuertemente en el discurso como una fuente de valoración de estos, sino que en dicha determinación estarían interviniendo variables como la atención y el cuidado que se otorgan a los niños y las relaciones que el Jardín es capaz de establecer con la familia. Ello nos habla más bien de que la calidad con que los servicios de atención son entregados por los técnicos y profesionales de INTEGRA a la familia, tiende a ser percibida desde las relaciones y vínculos que se establecen tanto con los niños y niñas como con los apoderados.

En cuanto a la salud del niño, se desprenden tanto de los datos estadísticos como del discurso de los familiares, la percepción de que el Jardín no es un espacio de asistencia sanitaria a los eventuales problemas de salud manifestados por los niños. De hecho, tal como se observó en las entrevistas, según las familias los niños que presentan algún problema de salud son derivados al Centro Asistencial o al hogar. En aquellos casos en que el jardín gestiona la derivación de los niños a centros de salud, de manera directa o indirecta, los padres reconocen en ello una "disposición" del jardín más que una responsabilidad. Quizás sea esta una situación que se entiende mejor a al luz del esfuerzo que realiza el Jardín para proteger la seguridad de todos los niños.

Por último, una necesidad reconocida por los familiares es la de mayores espacios para los niños, percepción aparentemente tiende a ser más frecuente en zonas urbanas, dónde aumenta la cantidad de niños por establecimiento, y disminuye la cantidad de espacio disponible para ellos. Esta necesidad se entrelaza con la idea de que los niños deben tener espacios apropiados para el juego más que desde otras dimensiones.

5.1.5. Deserción del Sistema Integra

5.1.5 a) Factores de abandono del Jardín Infantil

Esta dimensión da cuenta de una serie de motivaciones vinculadas a causas que inciden en el retiro de los niños de un jardín infantil. Igualmente, se ha incorporado testimonios relacionados con factores que incidirían –eventualmente- en una decisión de tal naturaleza, es decir se indagó en las percepciones en torno a situaciones hipotéticas de abandono del sistema. Pues, en general no existe una idea presente de la deserción en los familiares consultados, salvo aquellos que abandonaron el sistema, al punto que no se configura como imaginario, a diferencia de lo que ocurre con otros aspectos que tampoco han sido experimentados pero que están presentes, aunque tangencialmente, en el discurso, tales como el abuso, el maltrato a los niños o la discriminación a las familias.

El primer factor que surge en los discursos de las familias es el c*ambio de domicilio*, en todos los jardines visitados lo mencionan como una de las causas que mayoritariamente determina el abandono del sistema. Además, en este punto, las declaraciones dan cuenta de un alto grado de concordancia entre los diferentes tipos de familias, independiente de sus condiciones de vulnerabilidad y lugar de residencia. Por ejemplo, algunas madres y apoderadas señalan lo siguiente:

"*hay una amiga que tenía a su hijo en* (el) *jardín y lo retiró porque se cambio de ciudad. Pero por eso no más. No,* (por) *ningún otro caso".* (Apoderada, Iquique)

"*... en mi nivel se retiraron niños, y era por que se cambiaron de domicilio, pero... solamente por cambio de domicilio".* (Apoderada, La Pintana)

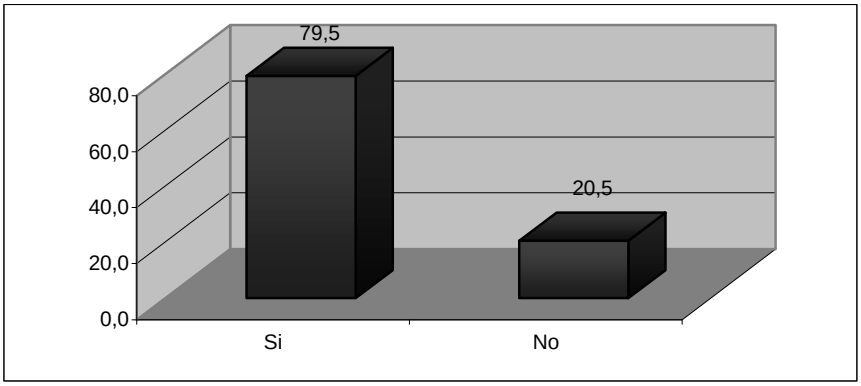
"(acá hay*) mucha gente que vive de allegada* (y) *se produce esto de los cambios mucha gente que arrienda que no tienen casa... un lugar fijo donde vivir* (y ellos) *se van trasladando de población o de comuna".* (Apoderada, Chillán)

Del mismo modo, consultadas hipotéticamente sobre en qué situaciones retirarían a sus hijos del jardín, la mayor parte de quienes respondieron la pregunta en las entrevistas, lo hacen en relación a que el principal factor que se les ocurre, espontáneamente, es un eventual cambio de domicilio, pero sin entrar poniendo el énfasis en que tratarían de buscar otro jardín Integra en el lugar de destino. Mientras que consultados en la encuesta, poniéndole distintas alternativas de posibles razones para retirar al niño del jardín, este aspecto se transforma en el segundo factor en importancia, con un 35,3%.

"*... de domicilio ... claro es que nunca he pensado tampoco en cambiarlo porque quiero que siga hasta que tenga que pasar hasta básica".* (Apoderada, Puerto Montt)

No obstante, el cambio de domicilio como factor de deserción nos abre a un nuevo escenario, pues esta situación nos plantea al menos dos elementos a considerar. Por un lado, que la población objetivo que atiende la Fundación Integra posee un grado de movilidad territorial y laboral importante, pues las mismas condiciones de vulnerabilidad que presentan, no facilitan el establecimiento permanente en un sólo lugar, y se movilizan muchas veces a raíz de los cambios relacionados con la búsqueda de fuentes de trabajo o el mejoramiento de algunas condiciones sociales, especialmente vinculadas con la vivienda.

Gráfico n°38
Si usted se cambiara de domicilio ¿Buscaría otro jardín Integra para matricular a su niño?



Por otro lado, un elemento común que cruza transversalmente el discurso de las familias, de las distintas comunas consultadas, es que en la mayor parte de los casos, los apoderados que retiran a sus niños por cambio de domicilio, solicitan un traslado a otro

Jardín Integra, cercano a su nuevo lugar de residencia o trabajo. Por lo tanto, no sería posible hablar, en la mayor parte de esos casos, de deserción propiamente tal. En este sentido, el 79,5% de los encuestados (Gráfico nº 38), manifestó que de cambiarse de domicilio buscarían otro jardín Integra para matricular el niño.

Un segundo factor que incide en el eventual retiro de los menos, se relaciona enfermedades de los niños, transformándose en unos de los principales factores del retiro de los niños del Jardín, aún cuando este sea temporal. Sin embargo, la recurrencia de problemas de salud conlleva el riesgo de que un retiro prologando se transforme en permanente, debido a las aprehensiones de las familias. Por ejemplo:

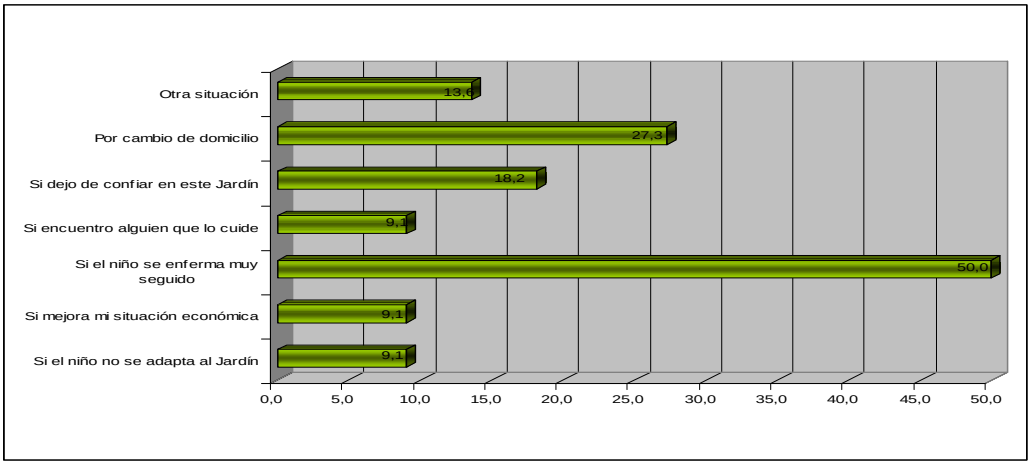
> "(los retiran) *porque el niño se ha enfermado... hay niños que se enferman de repente muy seguido y las mamás ya no lo quieren* (mandar más)". (Apoderada, Iquique)

> "*lo retiré* (porque) *me pedían mucha licencia médica*... (porque*) él se enferma mucho... se resfría mucho*... (por ende) *yo prefiero cuidarlo en la casa*". (Apoderada desertora, La Ligua)

Si bien, en términos generales, en la encuesta aparece como la causa más probable por la cual retirarían al niño del Jardín, el que éste se enferme muy seguido, con un 50% de las respuestas (Gráfico nº 39), la que se vuelve recurrente en el testimonio de los consultados residentes en las regiones del país, donde el retiro temporal es frecuente durante el período invernal. En esta área, al tema de las enfermedades respiratorias se agrega igualmente el factor económico, dado el mayor gasto en medicamentos y/o transporte, situaciones que se tornan determinantes al momento de decidir el retiro o bien ausencias invernales.

> *"Cuando está enfermo* (...) *o en el invierno, cuando llueve... nosotros vivimos bien lejos, en llegar acá, llegan todos mojados*... (y ello afecta*) a todos en realidad, porque hay gente que vive muy alejado del jardín y no hay locomoción* (...) *sale caro* (el transporte)".(Familia, Olmué)

Grafico n°39
En qué situación dejaría de mandar al niño a este Jardín



En áreas rurales tal causal, además se vincula con el tema de las distancias que muchas veces las familias deben recorrer para llegar al jardín más cercano, situación que además afecta al presupuesto de éstas (dado el aumento del costo de transporte), situación que es más evidente durante los meses de invierno.

Por tanto, en los jardines de las diferentes regiones incluidas en el estudio, la causa enfermedad de los niños incide altamente en el retiro, temporal o permanente, del sistema. Más aún en la zona centro sur del país, en donde las condiciones climáticas del período invernal provoca diversas afecciones respiratorias. Además, en esta época aumentan los gastos destinados a medicamentos y transporte, situación que muchas familias no pueden solventar y optan por el retiro temporal y en otros casos permanente del sistema, hasta el ingreso de los menores al sistema escolar.

La falta de adaptación de los niños al jardín infantil, es otra de las eventuales causales más mencionadas, referida como factor que incide considerablemente en la deserción, lo que ocurriría específicamente durante los primeros días de ingreso al jardín, particularmente en las familias donde son muy aprensivos con los niños, y tienen opciones para cuidar a los niños. Los entrevistados coinciden en describir diversas situaciones en que los infantes lloran durante la mayor parte de las primeras jornadas y ante ello, algunas familias deciden retirarlos y no esperar a que desarrollen el respectivo proceso de adaptación a la dinámica y normas de las comunidades educativas. En este sentido, algunos apoderado indican que ciertos casos de deserción, se relacionan directamente con la desadaptación de los niños a los jardines. Por ejemplo:

> "*hay mamás* (que) *a principio de año inscribieron a los niños, y niños no venían* … (algunos*) ya tenían como tres años y recién venían a un jardín y no se acostumbraban ... lloraban y a la mamá le dio tanta pena que lo sacaron*". (Familia, Iquique)

> "*ella es muy apegada... somos una familia… a lo mejor muy sobre protectora.. No es que* (el jardín) *no sirviera de nada, pero es que* (la niña*) es muy apegada a mí*". (Apoderada desertora, Viña del Mar)

En resumen, la causa falta de adaptación de los niños a la dinámica de la educación preescolar, esta presente, en mayor o menor grado, en todos los jardines visitados. En tal caso, influye además la percepción de "sufrimiento" que algunos padres ven en sus hijos al no acostumbrarse rápidamente a los centros educativos. Esto último, se relaciona con la sensación de comodidad y seguridad que las familias sienten que deben tener los niños. No obstante consultados directamente en la encuesta, esta causal de deserción solo agrupó el 11,1% de las preferencias. (Tabla nº 60, anexo 2)

Siguiendo esta lógica, y aun cuando no se hayan expresado mayormente alusiones directa sobre casos de descuidos reiterados o maltrato hacia los niños o sus familias, la eventualidad de que ocurran situaciones de esta naturaleza sería razón suficiente para retirar a los niños del jardín, pues la confianza en que será debidamente resguardada la integridad de los niños, es la piedra angular en la relación de confianza entre el jardín y las educadoras. En consecuencia, un 33,8% de los encuestados señaló que retirarán al niño del jardín si dejaran de confiar en el establecimiento. (Gráfico n° 54, anexo 2). A continuación, se exponen algunos testimonios relacionados con este punto.

"(lo retiraría) *si es que alguna vez mis hijos llegaran golpeados, porque como cualquier mamá siempre uno quiere que los niños estén bien. Si mi hijo me llegará golpeado o mal cuidado*... (ahí) *lo haría sin dudarlo... si se descuidarán de él, yo lo sacaría*". (Apoderada, Iquique)

"*Yo la retiro*... (si supiese que ha sido maltratada)... *a los niños cuando les pasa algo, se les nota...* (pero) *no, nunca he sabido nada de que a alguien le han pegado, nada*". (Apoderada, Til Til)

(Sobre el retiro de un menor) "... *el niño le dijo a la mamá que esa tía lo había obligado a comer y que le metía la cuchara y le metía la cuchara y que él vomitaba y ella lo obligaba y eso no se hace, yo no sé no aseguro eso, pero sí lo escuché*". (Apoderada, Concepción)

"Yo retiré a mi hijita menor este año, por motivos de que las tías de repente no le entendían lo que hablaba (...) no participaba mucho de las actividades a lo mejor, porque no la tomaban mucho en cuenta. Además un día mi hija llegó diciendo: 'mamá la tía me pego, me tiró mi orejita' (...) Y al final (la retiré y me) *quedé con eso*". (Familia desertora, Osorno)

Cabe mencionar, además, casos donde algunas apoderadas pensaron en retirar a los niños, por un maltrato o discriminación hacia ellas y sus familias, por parte de algunas de las Agentes Educativas de sus hijos, donde finalmente los niños continuaron en jardín, sea porque el problema fue puntual, o porque no tenían más alternativa que seguir trayéndolo, dadas sus necesidades. No obstante, estas situaciones sólo aparecieron en las regiones Metropolitana y de Valparaíso, y no representan una tendencia en el discurso de las familias. Por ejemplo:

"... a mi hijo lo iba a sacar... porque no me estaba gustando como me estaban tratando a mí... me molestó... pero, fue una cosa pasajera". (Madre Adolescente, La Ligua)

"... *una tía me dijo... Yo no sé que va a hacer usted, pero los niños aquí toman leche solos... me sentí super mal... yo porque tengo necesidad la traje, pero a lo mejor otro papá con una mejor situación económica... se lo lleva*". (Apoderada, Ñuñoa)

"*Dije sabe tía que no la voy a llevar más. Era como una persecución porque como iba con los granos, y yo sé que no es sarna, ella, lo tiene desde que nació*". (Apoderada, La Pintana)

En síntesis, si bien los testimonios de supuestos maltratos hacia los niños y/o familiares son los menos, éste factor fue ampliamente señalado por padres y apoderados de los distintos centros educativos como una causal que determinaría eventualmente el retiro de la institución. Por otra parte, mientras algunos entrevistados señalan haber escuchado respecto a casos de esta naturaleza, no lo aseguraron. Otros, afirmaron que alguna vez han pensado retirar a sus niños por situaciones de descuido hacia los infantes y algunos por supuesto maltrato hacia sus familias o a ellos.

Otro factor que puede incidir en la deserción de los menores del sistema, es cierto grado de tensión entre la cultura del hogar y la del jardín. Si bien, este no aparece

recurrentemente en el discurso de las familias, fue posible observar la existencia de determinados casos, situaciones de cierto conflicto que experimentan las familias y/o los niños, debido a un eventual distanciamiento entre las costumbres del hogar y la dinámica de funcionamiento de los jardines infantiles. Del mismo, en términos hipotéticos, otra situación se refiere a una –eventual- contradicción en formación valórica entregada en ambos lugares, un pequeño grupo de familias señaló que podría influir en la decisión de dejarlo o retirarlo del jardín.

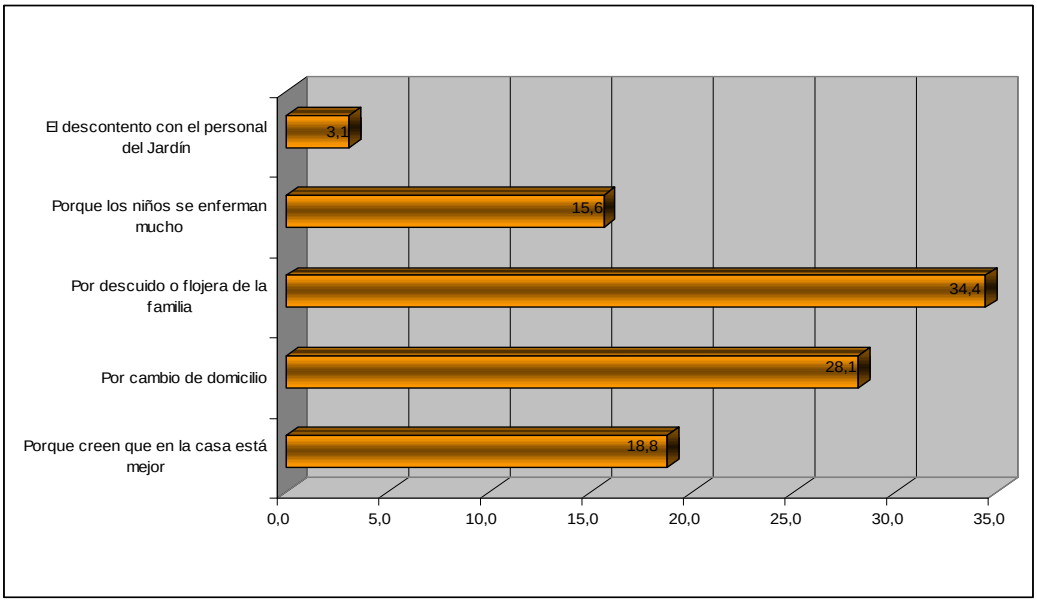
> "*Yo creo que lo haría si les pasara a llevar sus principios (...) morales, no sé, yo no pertenezco, no soy evangélica, pero por ejemplo si le inculcaran* (algo) *que yo no deseo*". (Familia, Valdivia)

Otro aspecto revelado por los apoderados para dar cuenta del por qué algunos padres retiran a los niños del sistema, se vincula con ciertas características de la dinámica familiar, en las que hay dificultades para desarrollar el hábito de levantarse temprano y comenzar oportunamente la jornada. Es decir, se vincula con una suerte de conflicto o tensión entre las costumbres del hogar y las normas estipuladas por las comunidades educativas. En este sentido, los resultados de la encuesta son elocuentes. Al ser consultados sobre por qué razón creen que otras familias dejan de enviar a los niños al jardín, la principal respuesta fue, por descuido o flojera de las familias, con un 34,4%; mientras que la opción por cambio de domicilio sólo alcanza el 28,1% de las respuestas (Gráfico nº 40).

> "... *hay mamás que por flojera. Por no levantarse temprano no los mandan*". (Apoderada, Iquique)

> "*muchos* (papás dicen) *ah ya no lo voy a mandar... por no levantarse* (temprano) *no más... y después andan en la calle*". (Apoderada, Chillán)

Gráfico n°40
Por qué las familias dejan de enviar los Niños al Jardín



Otros de los motivos para retirar a los niños del sistema Integra, está relacionado con las necesidades educativas de los niños. Esto se expresa, por la preferencia de algunos por enviar a los niños a un colegio, considerando la posibilidad de proporcionarle una educación de mejor calidad, situación que se apreció especialmente en las declaraciones de las familias de las regiones del Bío Bío y de Los Lagos, y se vincula a la percepción sobre la calidad de la educación preescolar brindada por los colegios de la zona, que sería mejor que la otorgada por los Jardines de la red Integra. Cabe aclarar, que los testimonios no especifican el tipo de dependencia de tales centros educativos.

> "*A veces me pongo a pensar en que en otro jardín a lo mejor aprendería más, para no repetir lo mismo todos los años, pero, como él tiene sus amiguitos entonces yo no lo quiero retirar*". (Familia, Cañete)

> *"varios compañeros que se fueron del año pasado como tres... Se retiraron por que eran más avanzados y tenían posibilidad de entrar a pre kinder*". (Familia, Chillán)

> "... *creo que algunas mamitas se fueron, pero los pusieron en un colegio altiro, pero* (no) *por* (otros) *problemas*". (Familia, Puerto Montt)

Finalmente, la última situación señalada por las familias como eventual factor para retirar a los niños de jardín, es la preocupación que les provoca una eventual amenaza de abuso sexual hacia sus hijos, estando dentro del jardín o en las cercanías a éste, ya sea por parte de apoderados, personal de apoyo u otros. En palabras de las familias:

> "... *atrás hay un sitio con cuidadores. Y yo le pregunté* (a la Directora) *por el tema de que hay hombres acá adentro y ella me dijo que ahí había un señor con una familia pero que ellos no están en contacto con el jardín, están apartados, ellos cuidan cuando acá en las vacaciones*". (Familia, Concepción)

> "*Yo una vez estuve disconforme aquí y me dieron ganas de sacar a mi hijo, una vez que yo venía caminando... y veo a un hombre... y miro hacia allá y había hartos niños jugando y veo que se está masturbando... y miré para allá y no había ninguna tía* (cerca)". (Familia, Cerro Navia)

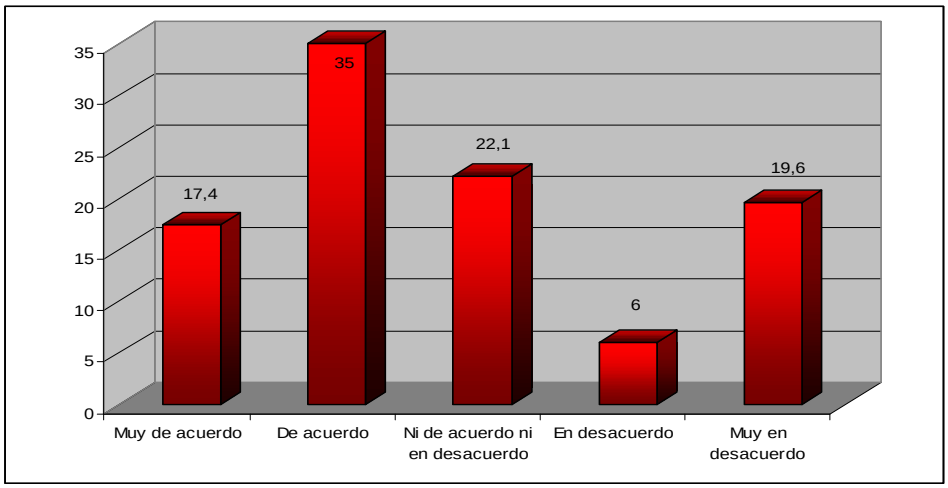
Además, una madre de Ñuñoa, hizo referencia a un eventual retiro de la comunidad educativa, si se entera que éste no haya abordado de manera pertinente con las familias y niños el tema de la educación en sexualidad. En relación a este aspecto, surgió como temática emergente la preocupación por actitudes de algunos niños, interpretadas, con connotaciones sexuales.

> *"...*(la retiraría) *si yo veo muchos casos... que los niños se tocan entre ellos*". (Familia, Ñuñoa)

En consecuencia, de las declaraciones de los apoderados es posible concluir que en las regiones anteriormente señaladas, existe una especial sensibilidad hacia el tema de la amenaza que implica algún tipo de abuso de connotación sexual hacia los menores. Ello, se traduce en una alerta permanente a fin de velar porque en los jardines *no trabajen hombres*, igualmente para vigilar la presencia de ellos en los alrededores de los recintos educativos.

Finalmente, los testimonios dan cuenta de cierta necesidad que la institución aborde de manera pertinente la temática de educación en sexualidad tanto con los niños como con las respectivas familias. En este sentido, y consultados directamente sobre el tema, un porcentaje importante, el 25,6%, de la población considera que el jardín no ha abordado adecuadamente el tema de la educación sexual, la mayor parte de los cuales manifiesta estar muy en desacuerdo; un 22,1% manifiesta no estar de acuerdo ni en desacuerdo; y tan sólo el 52,4% esta de acuerdo con la forma que el jardín a abordado la temática, no obstante cabe destacar que apenas un 17,4% manifiesta estar muy de acuerdo. (Tabla nº 41)

Gráfico n°41
Este Jardín ha abordado adecuadamente el tema de la educación sexual con Ud y los niños



5.1.5 b) Diferencia entre el retiro del Jardín y el abandono del Sistema Integra

Si bien en las páginas anteriores se abordó una serie de factores o causas que inciden o incidirían en la deserción del sistema Integra, las siguientes ideas se relacionan con la distinción entre el retiro de un jardín infantil Integra y el abandono o deserción propiamente tal de la red o Sistema Integra.

Dicha diferenciación es pertinente dado que el estado de avance del estudio, nos permite señalar que la tónica se relaciona más bien con ausencias prolongadas de los niños que deserciones, en consecuencia, y por el alto grado de movilidad que muestra la población atendida por Integra, puede inferirse, que estamos en presencia de un nivel significativo de retiros, pero un bajo nivel de deserciones, particularmente porque muchas familias no lo perciben como tal. En esta categoría se ubican, por ejemplo, la mayoría de los casos de enfermedades de los niños, por traslados o viajes de las familias, por cambios de domicilio. Lo cual se evidencia, por ejemplo en:

> "*cuando se sentía muy mal... cuando le dolía algo…Por enfermedad… por eso no la mandaba. El único mes que faltaba harto era para Agosto*". (Apoderada, Iquique)

> "*ahora último que estuve de vacaciones… me fui al sur… y ahora lo volví a traer al jardín… estuvo como tres meses sin ir al jardín… y ahora esta recién pero se esta adaptando bien*". (Apoderada, Iquique)

"(conozco el caso de) *una vecina que tenía su niñito acá, y por un cuento que a ella le salió una casa, porque ella vivía de allegada, y le salió la casa en otra comuna... pero hizo un traslado a otro* INTEGRA". (Apoderada, Ñuñoa)

5.1.6. Vulnerabilidad: Visión de las Familias.

Considerando que las condiciones de vulnerabilidad de las familias han cruzado –transversalmente- el análisis de cada una de las dimensiones del estudio, a saber, educación, participación, deserción y servicios, cabe señalar que este apartado se orienta a complementar la reflexión sobre expresiones del fenómeno de vulnerabilidad social desde una perspectiva interaccional, entre los actores Jardín y Familia.

Como marco, cabe señalar que Fundación Integra se plantea como misión institucional el desarrollo integral de niños y niñas que viven en situación de pobreza o vulnerabilidad social, en consecuencia, una parte de su población se corresponde a las familias usuarias de programas sociales de intervención, como el Programa Puente de Chile Solidario.

Esta condición, que les otorga prioridad de matrícula como parte del sistema de protección que se promueve desde el Estado, implica también un proceso de identificación –o no- respecto de qué significa ser una familia Puente, configurando un universo simbólico respecto de la pobreza y la relación con los servicios del Estado.

Las entrevistas grupales e individuales muestran que las personas que se identifican como usuarios del Programa Puente, tienden a mediatizar su grado de pertenencia, expresando ciertos reparos, en otras palabras, la identificación se encuentra acompañada de cierta disculpa. A modo de ejemplo:

'…no muy bien en el Chile Solidario, porque hay algunas personas que las ayudan harto, pero a mi no me ayudaron en nada'.(Familia, Cañete)

'…porque hay veces en que yo, del Chile Solidario de… que he recibido una ayuda del tiempo que he estado y fue porque me metió la chica, no fue porque salí seleccionada' (Familia, Osorno)

Que se presenten estos elementos como binomio, permite inferir que circulan imaginarios sobre lo que significa ser una familia focalizada en un programa para superar la pobreza y frente a los cuales hay que establecer cierta distancia a fin de diferenciarse; este contenido tácito se responde explícitamente al verbalizar esta condición ('ser Puente'). Si bien los contenidos asociados a estos imaginarios exceden los objetivos de este estudio, es posible señalar que los entrevistados aluden, fundamentalmente, a la cantidad de beneficios económicos recibidos. La tendencia es considerar que los recibidos son de una menor cuantía en contraposición con un 'otro´ genérico. Lo anterior obliga a preguntarse a qué se asocia ser receptor de 'más' beneficios.

"Programa Puente po´ la única ayuda que me dan, es una plata que me dan, eso si, esa plata si yo la ocupo en comprar alimentos para mis hijos pañales, todo eso, no me sobra ni para la micro…'(Grupo Focal, Familias, Osorno)

'Lo único que he recibido son las 10 lucas, y nada más' (Familia, Cañete)

'Es que yo empecé el año pasado a mas de mitad del año entonces muchos beneficios no he tenido' (Familia, Puerto Montt)

Por otra parte, se encuentra la valoración que realizan las familias respecto del trato que se dispensa en el jardín por parte de las Educadoras y Técnicos. No sólo existe una clara coincidencia respecto de que se relacionan con ellos desde el respeto, la deferencia y preocupación, sino que se hace hincapié en que todos son tratados de la misma manera, sin que el ser usuario del Programa Puente, ser Madre Soltera u otra característica impacte negativamente en la forma en que la institución se comunica con ellos o sus hijos. Al respecto resulta un buen ejercicio desnaturalizar tales afirmaciones, es decir, al indagar sobre las relaciones entre una institución pública y familias en situación de pobreza y vulnerabilidad, un emergente que éstas resaltan es una relación de inclusión, lo que implica que la expectativa se encuentra bajo este parámetro.

'…o sea yo veo igualdad para todos, no importa que la persona de repente venga, no se, uno generalmente se fija…dime como te ves y te diré como te trato, pero acá en las tías yo veo igualdad, no veo que a un niño por que es más pobre le enseñen menos o discriminen a los papás' (Familia, Valdivia)

'No, o sea para todas, a todas se nos trata igual, no hay mayor diferencia' (Familia, San Antonio)

Otro elemento emergente en el discurso, se relaciona con las expectativas que tienen las familias en situación de pobreza para con los hijos/as que asisten al Jardín; ambos elementos aparecen fuertemente entrelazados, pobreza y oportunidades, así como la aspiración de superación de esta situación en las próximas generaciones. Al respecto, resulta interesante vincular la expectativa de futuro a factores protectores como valoración de los niños, en tanto, constituye una potencialidad en relación al grado de desarrollo de éstos.

'…pero le voy a dar todo lo que pueda hacer, para que sea más que uno, bueno…yo viví en campo, ahí uno camina tanto para llegar a un colegio, así que yo llegue hasta sexto básico'. (Familia, Puerto Montt)

En relación a las oportunidades que brinda, el Jardín se representa como tal, en un amplio sentido, en tanto beneficia a los niños en forma directa y también entrega nuevas perspectivas a las madres. Así, el Jardín actúa no sólo como factor protector de los niños sino también de algunos sistemas familiares. En este sentido, son las mujeres quienes evalúan que el Jardín les abre nuevas oportunidades, de tranquilidad, tiempo para trabajar, estudiar o realizar otras actividades.

"o sea el jardín da tremenda capacidad de trabajar también para uno". (Familia, Chiloé)

"Es una tremenda ayuda, antiguamente no había jardín y uno tenía que estar con sus niñitos, esperando que el marido llegue con la plata y ahora no es así po´ aquí por lo menos en Huillinco La mayoría de las mujeres trabajan". (Familia, Chiloé)

Por último, como se observa en la tabla siguiente, se han relacionado las variables de vulnerabilidad y género masculino con un conjunto de preguntas agrupadas y nominadas factor protector comunidad[37], buscando identificar la relación que se da entre la característica de vulnerabilidad y el factor protector, representado por la acción del Jardín.

Como factor protector presente en la comunidad y el entorno local, se han considerado las afirmaciones relacionadas con la *valoración y estatus de los niños* y; *espacios públicos, interacción y actividades con los niños.*

Lo anterior considerando que, el enfoque de vulnerabilidad social, implica un continuo en la relación que existe entre factores protectores y de riesgo, que en este caso tienen como eje el desarrollo infantil temprano.

Tabla n°31
Categoría de Encuestado y Factor Protector Comunidad

Categoría	Factor Protector Comunidad				Total
	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	
Jefa de Hogar	0,9%	0,9%	7,8%	90,5%	100,0%
Masculinidad				100,0%	100,0%
Chile-Solidario	3,6%		7,1%	89,3%	100,0%
Madre Adolescente			2,9%	97,1%	100,0%
Escolaridad Madre		1,9%	7,5%	90,6%	100,0%
Origen Étnico				100,0%	100,0%
Total	,6%	,9%	6,3%	92,1%	100,0%

Como se observa, cada uno de los grupos vulnerables presenta una alta valoración, expresada en la categoría *muy buena* (80 – 100%) de prácticas y actitudes que pueden considerarse como variables de un factor protector. De esta manera, el Jardín contribuye a equilibrar el riesgo en el desarrollo de los niños. No obstante, y aunque en el mismo rango son los usuarios del Programa Chile Solidario (89,3%) quienes puntúan más bajo en estas preguntas.

[37] Se han agrupado las preguntas n° 37, 38, 39, 41, 43, 45, 46, 53, 54, correspondientes a la dimensión inclusión social del cuestionario aplicado a familias de la muestra.

5.2. LA VISION DE LOS JARDINES

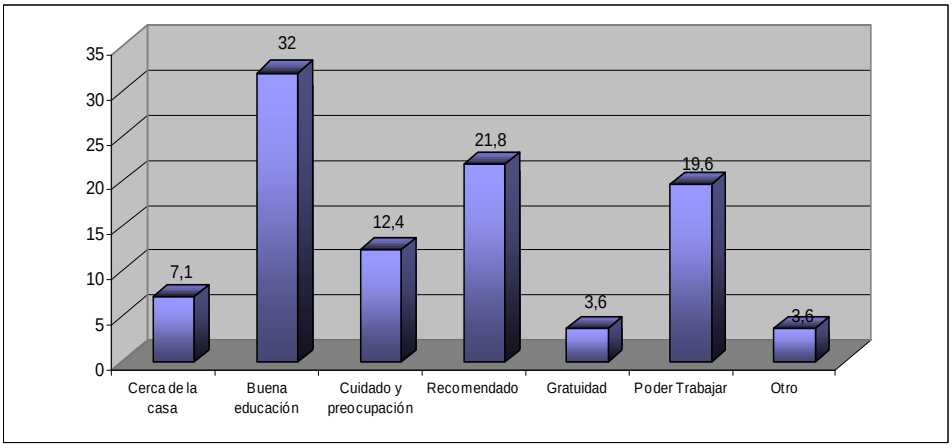
5.2.1 Proceso educativo de los niños

5.2.1 a) Factores de ingreso al Sistema Integra

En general, los Equipos Técnicos creen que las familias inscriben a los niños en los jardines a raíz de los beneficios educativos que éstos obtienen, lo cual, dada su condición de educadoras no debiera extrañar, pues ellas son conscientes de los avances que experimentan los niños y la satisfacción que esto provoca en las familias. Así, aún cuando en las entrevistas señalaran que muchas familias inscribían a los niños únicamente para que los cuidaran -mientras sus madres trabajaban o estudiaban-, con el paso del tiempo, éstas mismas familias, iban dando cuenta de los beneficios educativos que conllevaba el jardín, pasando luego a promover y recomendar la institución con sus familiares, vecinos o amigos. Es decir, el factor de ingreso inicial iba modificándose en tanto familia y Jardín construían una relación prolongada. De esta manera, mucha gente habría llegado a los jardines recomendada por otros.

> *"También en el caso de este jardín, ha pasado que se ha hecho reputación, porque las mismas mamás que han estado recomiendan a otras mamás para que vengan"*. (Equipo Técnico, San Antonio)

Gráfico n°42
¿Por qué razón cree que los apoderados inscriben a los niños en este jardín y no en otro?



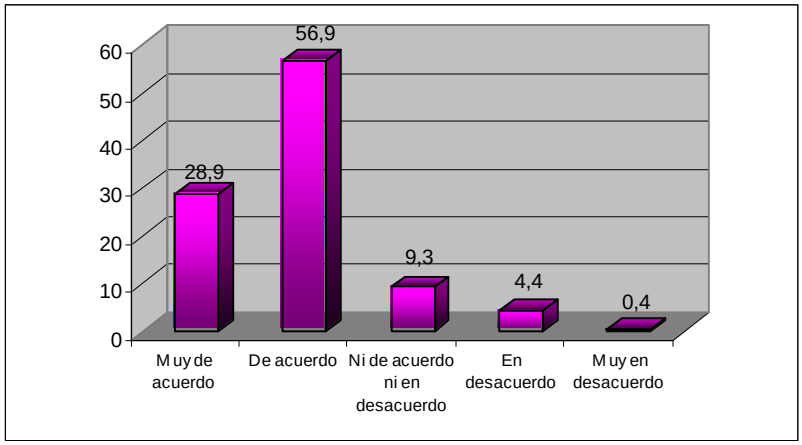
En este sentido, no extraña que en los resultados de la encuesta la principal razón por la cual las familias inscriben a los niños en el jardín, a juicio de las educadoras, sea por la buena educación que imparte el jardín, pues son ellas los actores más conscientes de la importancia de su labor y de los beneficios que trae a los niños asistir a los jardines infantiles. Al respecto, es coherente que el 32% de las directoras considere que inscriben a los niños por la buena educación que imparte el jardín, seguidos -bien atrás- por el que alguien de confianza se los haya recomendado, un 21,8%, o bien, para poder trabajar o estudiar, un 19,6%.

> "… *no es solamente una razón de asistencia o de cuidado, si sentimos que hay apoderados que lo ven así, como de cuidado y que no hay… que los niños están aquí como una guardería, que no les pase nada en el fondo, Y*

otros sí, siento que hay apoderados que se interesan porque saben que los niños aquí vienen aprender". (Equipo Técnico, Olmué)

Ahora bien, aún cuando se considere que la principal razón para inscribir a los niños en el jardín sea la educación, algunas directoras están conscientes que para muchas familias, originalmente, el jardín era una guardería donde podían dejar a los niños para ir a trabajar. Sin embargo, mediado por el tiempo y el vínculo, la percepción iría cambiando, en las familias, al tomar conciencia de los avances que experimentan sus niños. Esto redunda en que, muchas veces, las familias continúan enviando a sus hijos al Jardín aunque tengan con quien dejarlos; así el 85,8% de las directoras cree que las familias seguirían enviando a los niños al jardín aún cuando tengan con quien dejarlos.

Gráfico n°43
En general, los apoderados siempre mandan a los niños al jardín, aunque tengan con quien dejarlos



Esta creencia, que las familias seguirán enviando a los niños al jardín aún cuando desaparezca la necesidad de cuidado que le dio origen, es coherente con la evaluación que hacen las directoras sobre la utilidad que el jardín les presta a las familias, según la cual, un 77,8% la evalúa como muy buena, y un 22,2% como buena, es decir la totalidad de las directoras tiene una evaluación positiva a este respecto.

5.2.1 b) Rol de las Familias en el proceso educativo

El discurso de los Equipos Técnicos presenta una tendencia clara en relación a que el rol de las familias en la educación de sus hijos es subsidiario o complementario al que realiza el jardín. Aunque se espera de ellos compromiso e involucramiento en la educación de sus hijos, es siempre desde la lógica del aporte, apoyo y ayuda de los apoderados para que el Jardín pueda trabajar con sus hijos. De cierto modo, invisibilizando a las familias, al reducir su rol a colaboradores.

Además, se desprende del discurso de los Equipos Técnicos que el Jardín Infantil realiza esfuerzos por involucrar, y asegurar la participación de apoderados en la labor educativa, en tanto comprenden la importancia que las familias refuercen la labor llevada a cabo por los centros. Fomentando su participación, para que compartan la experiencia que se lleva a cabo en el jardín y se comprometan en la educación de sus hijos.

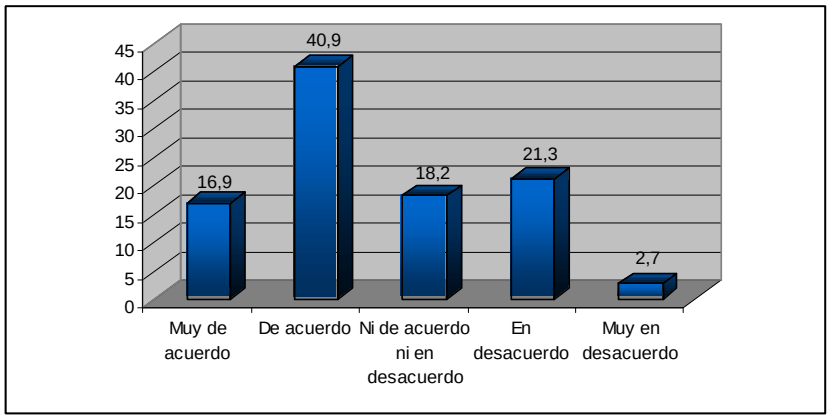
Sin embargo, a la hora de ser emplazadas a especificar en qué se traduce este "importante rol", se dificulta encontrar una relación entre contenidos específicos y la idea global, limitándose a consideraciones ambiguas más cercanas a un discurso aprendido o declaraciones de intenciones, que al fruto de una reflexión enriquecida desde la práctica. No obstante, es importante destacar que dentro de los Equipos Técnicos, la figura de la Directora es quien expresa con mayor claridad el rol que esperan de las familias en la educación de los niños, de la importancia de su implicación en la obtención de los aprendizajes esperados en los niños.

> *"Validar su rol como primeros formadores y eso es un trabajo enorme, que se reconozcan a ellos como responsables de la formación de sus hijos, pero a lo mejor ellos muchas veces ni siquiera lo saben."* (Directora, Olmué)

No obstante y continuando con el rol de las familias en la educación, las educadoras tienden a manifestar su acuerdo en relación a que el tiempo efectivo con que cuentan las familias para dedicarse a la educación de sus hijos resulta muchas veces insuficiente, a raíz de lo cual, no es posible pedirles un rol más activo. De hecho el 57,8% de las directoras manifiestan estar de acuerdo con que las familias no tienen mucho tiempo para enseñarles 'cosas' a los niños, contra un 24% que piensa lo contrario.

> "*Acá, como la mayoría de los papás y las mamás trabajan no podemos decirles que ellos vengan acá al jardín, pero si apoyarlos desde las casas, mandando a sus hijos, informándoles, que le den apoyo a sus hijos*" (Agente Educativa, La Ligua)

Gráfico n°44
En la casa, las familias no tienen mucho tiempo para enseñarles cosas a los niños

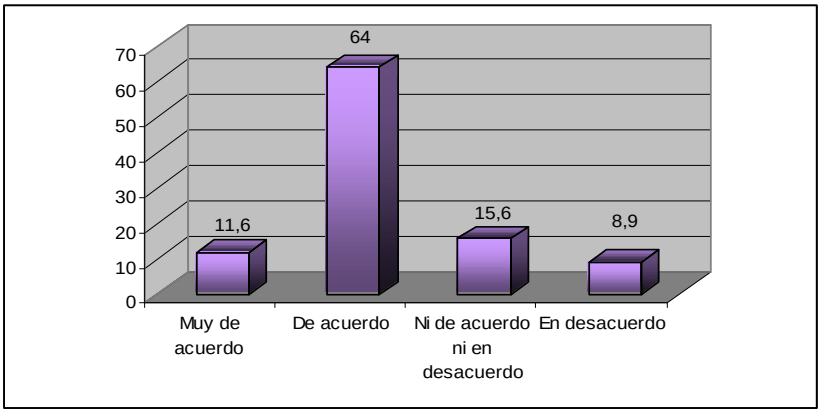


En la misma dirección, las directoras –mayoritariamente- consideran que a las familias les cuesta enseñar a sus hijos igual como lo hace el jardín, con un 75,6% sobre un 8,95% que piensa lo contrario. Lo anterior se relaciona con que –las familias- no tienen tiempo o bien no cuentan con las condiciones necesarias, materiales o pedagógicas, para desempeñar dicha función, redundando en que algunos apoderados se abstengan de enseñar a los niños o de reforzar la labor del Jardín.

> *"No nos apoyan mucho con los niños, de repente nosotros pedimos que nos apoyen con una labor que estamos haciendo con los niños, con una experiencia cuesta desarrollar eso con los papás en la casa, cuesta que les*

hablen de un cuento, que le saquen cuales son los personajes más importantes del cuento, cuesta eso, o la parte matemática; la relación, o la que más cuesta es (…) ¿Cuál es? (…) Pero cuesta todo, la parte matemáticas es muy difícil" (Directora, Chonchi)

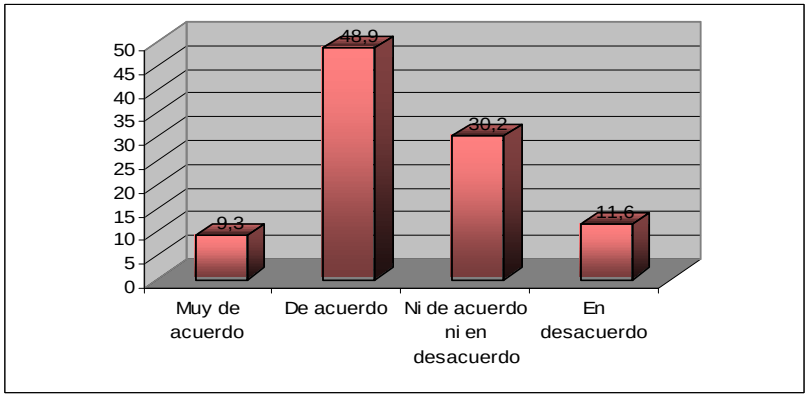
Gráfico n°45
A las familias les cuesta enseñarle al niño igual como lo hace el jardín



En el discurso de las educadoras, tanto en lo referido al tiempo disponible como a las dificultades de las familias para enseñar a los niños, se cruza la idea preconcebida que, para el éxito de los niños, se requiere que las familias participen activamente en su educación. Cabe notar que, parece contradictorio plantear que las familias deben cumplir un rol central, como los primeros educadores de sus hijos, y paralela y paradojalmente que estas mismas familias sólo deben reforzar lo que se realiza en el jardín. Dicho de otro modo, es contradictorio asignarles un rol protagónico a nivel de discurso y secundario a nivel práctico.

"... *que ellos son los primeros agentes educadores y que nosotros necesitamos el apoyo de ellos y les contamos de las diferentes formas en las que ellos pueden participar y tratamos de incorporarlos. Nosotros trabajamos a puertas abiertas, que ellos pueden venir a cualquier hora, ellos se sorprenden, porque es como nuevo*" (Equipo Técnico, Viña del Mar)

Gráfico n°46
Las familias en el hogar refuerzan la labor educativa desarrollada por el jardín



En relación a la percepción de las directoras sobre en qué medida las familias refuerzan la labor educativa desarrollada por el jardín, la mayoría (un 58,2%) tiende a considerar

que efectivamente se da esta situación, pero no necesariamente con la constancia y dedicación adecuadas, por ello sólo un 9,3% está muy de acuerdo con la afirmación, el 30,2% no manifiesta acuerdo ni desacuerdo y un 11,2% se muestra en desacuerdo.

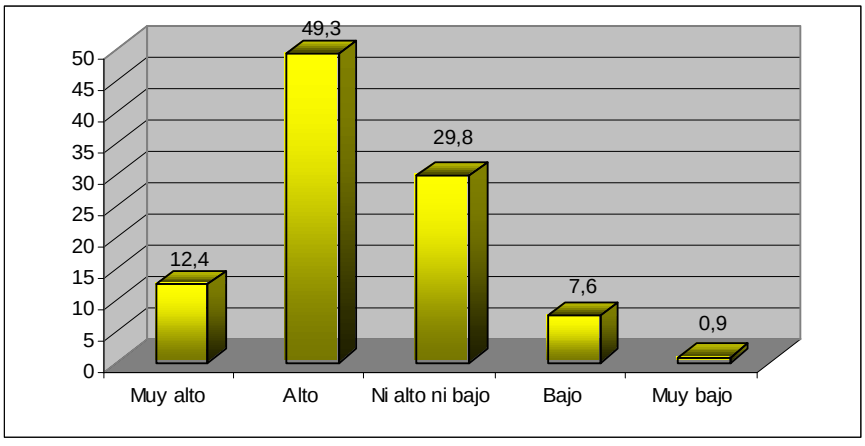
La falta de involucramiento de los padres, desvinculándose de la educación de sus hijos, es un factor de riesgo percibido por las educadoras en cuanto a la internalización y sustentabilidad de los aprendizajes, ya que éstos no serían debidamente reforzados en el hogar, y peor aún, existiría el riesgo que estos fueran contradictorios con ciertos aprendizajes informales que se tiene en el hogar.

> "*Los padres creen que la obligación del jardín es la labor educativa y ellos no, se desvincula, es como "yo aquí dejo a mi hijo y ustedes lo atienden, lo educan y hasta aquí llega la labor mía", entonces y esto pasa también en los colegios, que traspasan la labor educativa y la responsabilidad a la institución".* (Equipo Técnico, Viña del Mar)

Caso contrario ocurre, cuando algunas familias que no tenían mayor participación en la educación de los niños, delegando toda la responsabilidad en el jardín, cambian de actitud y comienzan a interesarse, ayudar a los niños, involucrándose en su educación, obteniendo estos niños cambios positivos visibles en periodos cortos de tiempo.

> *"... ella trabajaba mucho, llegaba a su casa acostaba a sus niños, no le interesaba lo único que quería era descansar, nosotros conversamos con ella, que eso afectaba al niño de una u otra manera el querer aprender y yo sé que ella después empezó, aunque fuera una cosa chiquitita la empezó a mandar, empezó a hacer sus trabajitos con su hijo, increíblemente cambió, colocaba atención, aprendió bastante, y en realidad nosotros vimos el tremendo cambio. La diferencia que hay cuando un papá está preocupado de su hijo y lo que aprende."* (Equipo Técnico, Concepción)

Gráfico n°47
En qué grado su Equipo de Trabajo valora los conocimientos de las familias



Es posible observar en las educadoras, una clara conciencia sobre la labor que deben realizar en relación a las familias: involucrándolas, informándolas, en general, haciéndolas partícipes de los procesos y aprendizajes que viven sus hijos. Si bien y en cierto modo, esto tiende a invisibilizar a las familias como actores en condiciones de igualdad, o contrapartes válidas, en tanto las transforma sólo en colaboradores de su

función principal, también permite, a su vez, explicar por qué la mayor parte de las directoras expresa que su equipo de trabajo valora en un alto grado los conocimientos de las familias, con un 61,7% de las encuestadas, contra un 8,5% que las subestima.

Ahora bien, al ser consultadas las directoras sobre si existe algún conocimiento que tengan las familias que no haya sido incorporado a la enseñanza que entrega este jardín, declaran mayoritariamente (88%) que no. Es decir, o todos los conocimientos relevantes de las familias han sido integrados a la labor del jardín o éstas –las familias- no cuentan a su haber con saberes que requieran ser integrados. No obstante, un 12% de las directoras elige la opción contraria. Por tanto, sí existirían conocimientos de las familias que no han sido integrados.

Al respecto, estos contenidos se refieren fundamentalmente a la integración del contexto sociocultural de los niños, expresado en su cultura particular, tradiciones e interculturalidad.

Sin embargo, es revelador que la gran mayoría de las directoras, un 88,4%, indique que las familias no les han señalado tema alguno que actualmente el jardín no enseñe y que se requiera integrar. Entre las pocas sugerencias que manifestaron haber recibido en esta línea, destaca lo concerniente a la inclusión de temas relativos a la educación sexual y a las culturas y tradiciones de los pueblos originarios, especialmente en las Regiones de Tarapacá, del Bío Bío y de la Araucanía.

En síntesis, la tendencia predominante en el discurso de los Equipos Técnicos es a asignar a las familias, en la educación de sus hijos, un rol subsidiario o complementario al que realiza el jardín. Es decir, su rol se reduciría a reforzar y apoyar la labor del jardín, pero paralelamente, manifiestan comprensión en los casos que las familias no cuentan con tiempo suficiente para asumir debidamente esta tarea y no todas poseen las condiciones para llevarla a cabo del mismo modo que lo hace el jardín.

5.2.1 c) Rol de las Jardines en el proceso educativo

El primer elemento que llama la atención es que en el discurso de algunas educadoras (no directoras) que llevan muchos años en los jardines, con anterioridad a la creación de la Fundación Integra, surge espontáneamente la percepción sobre el cambio que han sufrido los centros, en relación a su rol en la comunidad. Emerge por un lado, una satisfacción organizacional ligada con haberse convertido de centros para el cuidado y alimentación de los niños -décadas atrás en centros eminentemente educativos en los que, sin descuidar las funciones asistenciales tradicionales, ha cambiado su eje hacia la formación educativa de los niños. Otro elemento se relaciona con la satisfacción personal de sentirse validadas por su entorno, y reconocidas por las familias. En palabras de una Agente Educativa:

> "*Los apoderados han ido visualizando los cambios, nosotros también se lo hemos dado a entender, siempre en las primeras reuniones de apoderados nosotros les hablamos del programa pedagógico, del programa alimentario, y ellos se van dando cuenta del cambio, hemos pasado de ser asistenciales a netamente educativos, ahora la alimentación es un complemento más del programa integral que nosotros le entregamos a los padres, pero netamente nuestro fuerte es lo educativo*". (Equipo Técnico, La Ligua)

En general las educadoras tienen bien asumido que su rol es central en el proceso educativo de los niños, y principalmente está vinculado a la formación de personas, a través de la entrega de conocimientos, la formación de hábitos, normas y valores, el desarrollo de habilidades sociales, en una perspectiva integral que incorpora un ambiente de cuidado y cariño, considerando sus características sociales y familiares y las etapas de desarrollo en que se encuentran. Tratando de suplir las carencias, o bien contrarrestar las situación de vulnerabilidad social, que presenta buena parte de las familias beneficiarias del sistema.

> "*Se le entrega como dice la tía mucho más en el hogar un conjunto de todo, es decir de todo en lo que uno puede ayudar al niño se le entrega acá. Desde el tiempo que yo estoy se ha visto mucho de estar a cada momento con el niño ya, para mi es eso como algo global*." (Equipo Técnico, Puerto Montt)

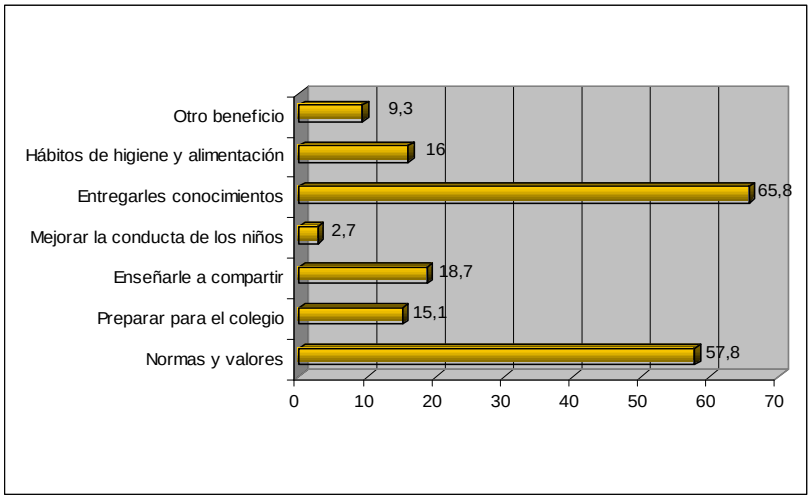
> "*Formar personas que van a ser parte de una sociedad, que tienen que respetar al otro, que tienen que tener valores... aquí se hace una intencionalidad pedagógica, o sea tenemos que respetar los aprendizajes de los niños, tenemos que considerar sus características madurativas*" (Equipo Técnico, Cerro Navia)

En un sentido más específico, algunas educadoras plantean abiertamente un elemento que subyace transversalmente en el discurso de las educadoras en todo el país, y dice relación con la función social de combatir la inequidad, en concordancia con las políticas de gobierno diseñadas en esa dirección. Este elemento se refiere a que, básicamente, el rol educativo que cumplen los jardines Integra es dar oportunidades de aprendizaje a niños de familias con altos índices de vulnerabilidad, que de otra forma no podrían acceder a este tipo de educación.

> *"Súper importante la labor educativa, sobretodo en este lugar donde hay niños de escasos recursos, niños que no tienen otras oportunidades, no tienen por donde, un jardín particular le saldría muy caro movilizarse y no hay otra alternativa, no hay otra alternativa, la Fundación hace una labor una labor educativa súper importante, (...) o sea, apoyar los niños que lo necesitan y con los papás que tienen un nivel cultural bien bajito, (...) ellos no pudieron estudiar más (...), entonces no tiene otras herramientas que entregarles a sus hijos, entonces si en este momento los están mandando para acá, hay que sacarles el jugo a los niños"* (Equipo Técnico, Chonchi)

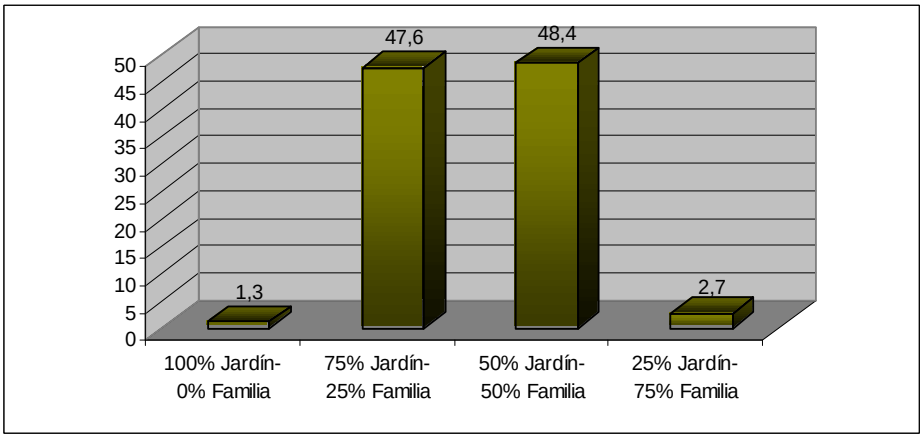
En este contexto y a partir del discurso de las directoras, se distinguen como los principales beneficios educativos prestados por los jardines, la entrega de conocimientos (un 65,8%) y la formación normativa y valórica de los menores (57,8%), mientras que aspectos como enseñarles a compartir con otros niños (18,7%), desarrollar hábitos de higiene y alimentación (16%), preparar a los niños para entrar al colegio (15,1%) o mejorar la conducta (2,7%), se encuentran bastante más abajo en el resultados de las encuestas.

Gráfico n°48
¿Cuales son los principales beneficios educativos que presta el jardín a los niños?



Otro de los elementos que cruzan transversalmente el discurso de las educadoras, es el grado de desarrollo o avance, que experimentan los niños gracias a su asistencia a los jardines, particularmente en lo relacionado a la adquisición de conocimientos, desarrollo de hábitos, habilidades sociales y grados de autonomía e independencia. En la percepción de las directoras, se endosa la responsabilidad de estos logros al trabajo combinado de los jardines y las familias, tendiendo a considerar que la mayor parte de los conocimientos adquiridos, se deben más al jardín que a las familias, tal como aparece en el gráfico siguiente, prácticamente la mitad (47,6%) de las directoras cree que se deben en un 75% al jardín y un 25% a los hogares, mientras la otra mitad (48,4%) cree que la responsabilidad recae en igual medida en el jardín y las familias; marginalmente un 1,3% estima que todo lo que saben los niños se lo deben al jardín, y un 2,7% creen que el grueso de lo que saben procede de las familias.

Gráfico n°49
La mayor parte de las cosas que sabe el niño, las ha aprendido en:



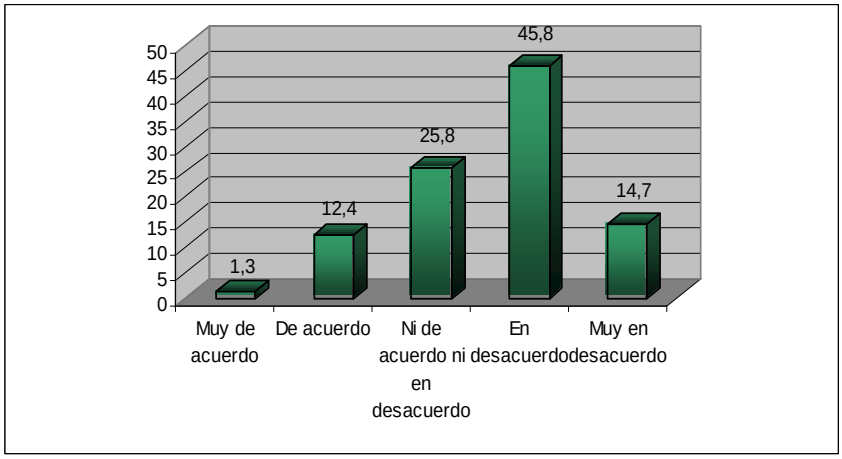
Desglosando qué enseña cada uno de los actores, se atribuye a los jardines la adquisición de conocimientos, responsabilidad de orden principal que recaería en éstos, reduciendo la labor de las familias al reforzamiento de este tipo de aprendizajes, mientras

que en la formación valórica y normativa, ésta cumpliría un rol más importante. No obstante, al considerar las características de la población que atienden, las educadoras insisten en que en la formación sobre normas y valores el jardín cumple el rol que las familias no están cumpliendo, dadas las situación de vulnerabilidad social en la que se encuentran.

Por esta razón, al ser consultadas sobre si el jardín debe enseñar conocimientos y las normas y valores se aprenden en la casa, la mayor parte de las encuestadas se muestra en desacuerdo (el 60,5%) y apenas un 13,7% manifiesta su acuerdo. Sea, porque en ambos aspectos la formación debe ser tratada de forma integral y conjunta, es decir ambos (jardín y familia) deben apuntar en la misma dirección, o bien, porque ante la ausencia de un rol activo en la formación valórica de los niños, esta responsabilidad recae necesariamente en los jardines.

> *"Que trabajamos en conjunto también porque si nosotros estamos fomentando los valores que también en las eso se refuerce, comer solito, lavarse los dientes, todo eso también que se trabaje en casa porque de nosotros no solo depende la educación"* (Equipo Técnico, Osorno)

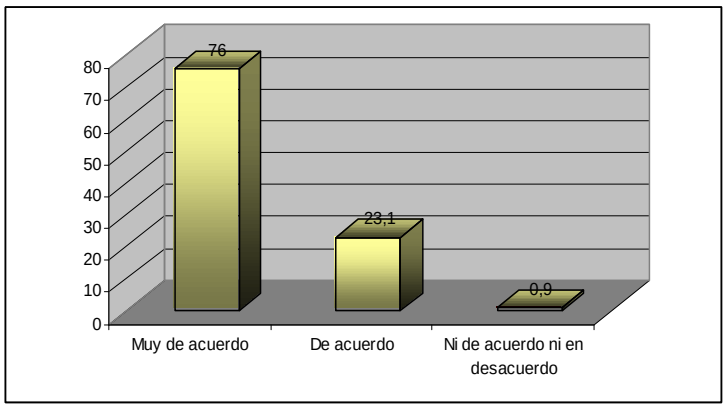
Gráfico n°50
El jardín debe enseñar conocimientos, y las normas y valores los aprenden en la casa



Para responder a las situaciones de vulnerabilidad social de las familias, que son percibidas como carencias educativas o culturales por las educadoras, éstas asumen un rol que va más allá de la formación de los niños, llegando a considerar la posibilidad de "educar" a las propias familias, para lograr los cambios necesarios en las dinámicas familiares en función que los aprendizajes logrados por los niños no se pierdan ni entren en conflicto con las costumbres del grupo familiar. La declaración de una educadora es clara al respecto:

> *"Entonces yo creo que la labor de nosotros es educar a los niños, pero también educar a las familias. Eso se consigue con psicólogo, nutricionista, la oficina del … Hay muchas redes*." (Equipo Técnico, San Antonio)

Gráfico n°51
Los niños que van a jardines están mucho más preparados para entrar al colegio que los que no van al jardín



Existe una suerte de consenso entre los Equipos Técnicos de los diferentes establecimientos estudiados, en relación a que la asistencia a jardines infantiles es fundamental para el desarrollo futuro de los niños. Dicha percepción, reflejada en la encuesta, en la que un 99,1% de las directoras manifestó su acuerdo, se funda en dos grandes pilares. Primero, la noción ampliamente extendida de que la educación comienza en la sala cuna y que los niños con educación pre-escolar tienden a obtener mejores calificaciones que quienes no asistieron a jardines.

En segundo lugar, la observación empírica, la experiencia -propia o de terceros- de los apoderados cuyos hijos ingresan a la Educación Básica, que comentan con orgullo a las educadoras las diferencias observadas entre sus hijos y los compañeros que no asistieron a jardín, en tanto les ha sido más fácil la adaptación, entre otras aspectos. No obstante, la información con la que cuentan las directoras no excede lo testimonial.

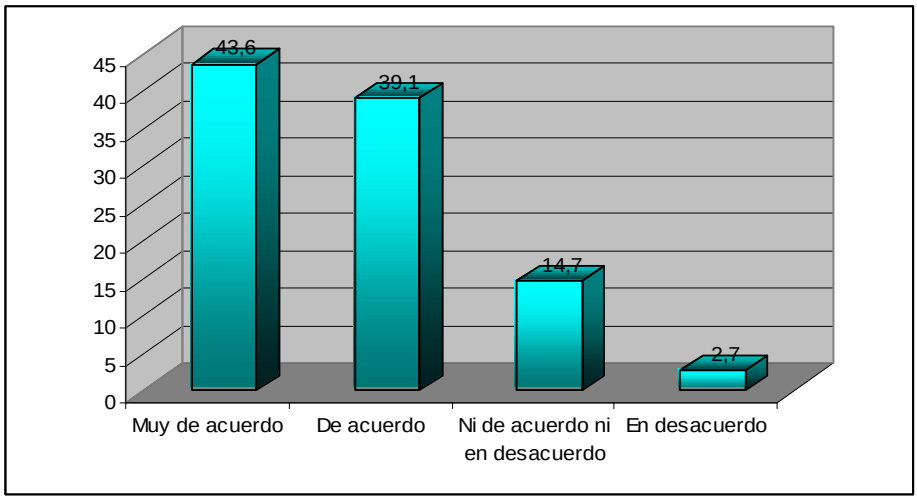
> *"Los que han salido igual les ha ido bien porque en algunos colegios les hacen una prueba y han quedado, los que tiene posibilidades de ir aun colegio mejor han quedado, entonces los papás dicen "el jardín me ayudo bastante", si quedo en tal colegio "El jardín me ayudo bastante" o "el cambio que tiene el niño" como entro, encuentran un cambio en la casa incluso sus actitudes el comportamiento todo".* (Equipo Técnico, Puerto Montt)

> *"... porque los niños parten de cero, parten de nada y los niños que se fueron de acá saben ya conociendo vocales consonantes, tratando de unir palabras, sumando, restando, la profesora tiene una maravilla de niños de acá, que en comparación con los demás tiene que partir de cero, entonces los niños se van atrasando, van más lento, porque tienen que avanza con los demás que no vinieron al jardín, entonces les cuesta mucho más, les cuesta el doble, porque tienen que hacer la labor de jardín los primeros meses y después recién llegar a entregar aprendizajes y para mientras los otros niños van quedando estancados en lo que ya sabían, no avanzan nada, entonces es súper importante la labor del jardín."*

Lo que resulta significativo, no obstante, es que en general las educadoras creen que la asistencia a Jardines Integra asegura en mayor medida un buen rendimiento futuro, pues

manifiestan que los niños que asisten a este tipo de jardines están mucho más preparados para ingresar a la Educación Básica que aquellos que van a otro tipo de jardines. Lo anterior, relacionado con la excelente valoración que muestran las directoras y el resto de las educadoras, en todas las entrevistas.

Gráfico n°52
Los niños que van a jardines Integra están mucho más preparados para entrar al colegio que los que van a otros jardines



5.2.2 Participación de las familias.

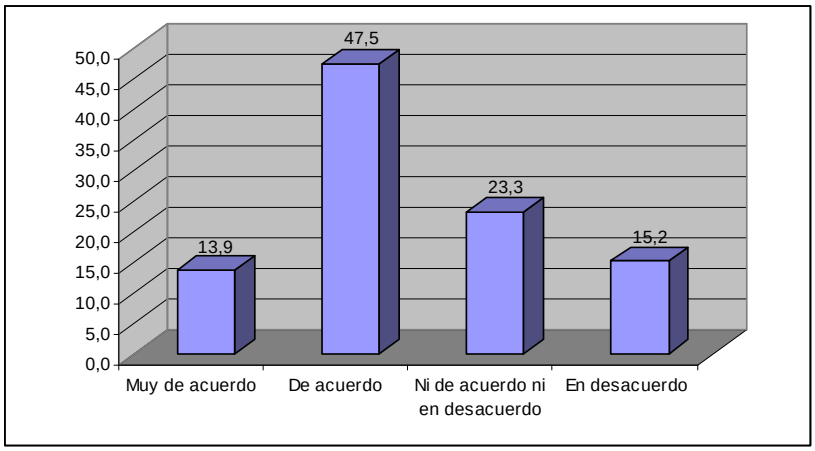
Del mismo modo que ocurre en el discurso de las familias, en el caso de los Equipos Técnicos, todas las apreciaciones, juicios, valoraciones, opiniones y testimonios, se encuentran mediatizadas por una preconcepción, según la cual la participación es en sí positiva pues se le considera un valor y un medio para enfrentar la inequidad. En sentido, es posible identificar que, esta valoración positiva se encuentra asociada a los beneficios que conlleva la participación de las familias en los niños, y también en las propios apoderados, quienes comparten, crecen y salen de sus respectivas rutinas.

> "... *siento que cuando* (los apoderados) *se van del acto, no van "ay, es que mi hija se veía más bonita", se van realmente emocionados, porque han visto que ellos participaron, vistieron a sus hijos, buscaron a lo mejor, esa falda que fue tan importante para que su hijo transmitiera lo que quería hacer, pero se dieron cuenta que su hijo no solamente mostró esa falda, sino que expresó algo y ellos perciben un avance*." (Equipo Técnico, Olmué).

De acuerdo a lo expresado por las educadoras, es posible apreciar que la participación de las familias en los jardines es generalmente de tipo cooperativa pasiva, es decir un grupo de ellos presenta una excelente disposición a colaborar con los jardines, pero la mayor parte del tiempo se espera que el jardín sea quien solicite la cooperación. En esta línea, los resultados de la encuesta son concluyentes, el 61,4% manifestó algún grado de acuerdo con la afirmación "la familias prefieren participar sólo cuando el jardín los solicita", en contraste con el 15,2% que mostró su desacuerdo. Por ejemplo:

"Cuando uno les pide las cosas que se necesitan en el jardín, o sea al nivel que corresponde, ahí es cuando se ve la participación de ellos. Si cooperan, cuando ellos salen del trabajo… cuando se les dice que tienen que hacer, supongamos, el caballito de madera, todos lo hicieron, todos participaron, porque era para su hijo, que iba a jugar (...) *en la fiesta del 18."* (Equipo Técnico, San Antonio).

Gráfico n°53
La familias prefieren participar sólo cuando el jardín los solicita



Siguiendo esta idea, es posible identificar que la participación de las familias se da mayoritariamente durante las fechas importantes para el jardín, cuando realizan actividades especiales, tales como las Fiestas Patrias, la Semana de Integra, el Día de la Madre, el Día del Niño, entre otras. Pues en esas fechas sucede por un lado que, las educadoras necesitan de la colaboración de las apoderadas o del Centro de Padres para llevar adelante las actividades, y por otro, que aumenta la asistencia de familiares como espectadores de dichas actividades.

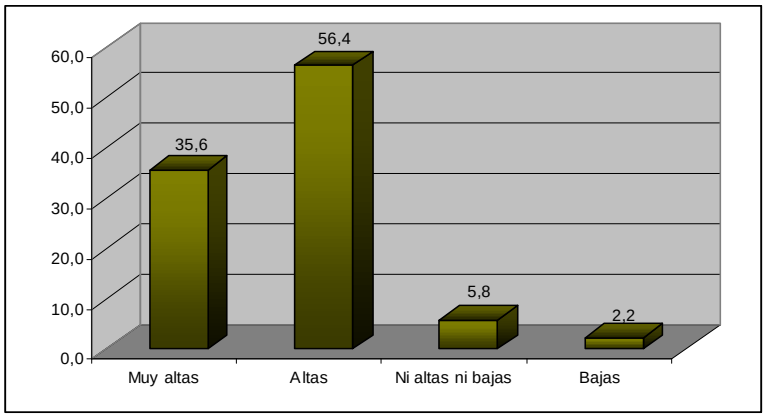
"La semana de Integra, es cuando uno ve muchos más papás, más mamás. (Además) *dentro de la participación en la semana Integra, (...) tía sabe que, hay que pintar, decorar, (...)*; *... todos quieren participar.* (Es importante también) *el hecho de que las mismas mamás preparan los shows para sus hijos, es súper gratificante".*(Equipo Técnico, La Pintana).

Lo anterior es coherente con el hecho de que a juicio de las educadoras los jardines tienden a dar facilidades para la participación de los apoderados, facilitando que cuando éstos son requeridos, responden al llamado que se hace desde el jardín. Esto se expresa en que el 92% de las directoras señala dar un alto nivel de facilidades para la participación; un 35,6% que manifestó que estas era muy altas, contra apenas un 2,2% que señaló dar un bajo nivel de facilidades. No obstante, las directoras aclaran en las entrevistas que esto no significa una política de 'puertas abiertas', pues deben resguardar la seguridad de los niños. Complementariamente, algunas educadoras señalan que cierto grupo de apoderados se encuentran permanentemente dispuestos a colaborar con el jardín.

"*Los apoderados siempre están abiertos, cuando se les hablo del cuaderno de tareas ellos altiro, tía no se preocupe se le pidió el viernes y el lunes, vaya*

compre el más barato, incluso les decíamos que los cuadernos de los hijos anteriores siempre les quedan hojas, entonces cortaban y traían el cuaderno, no se le pedía grandeza, lo acogían en forma buena, la bolsa la implementamos en una reunión de apoderados". (Equipo Técnico, Los Ángeles)

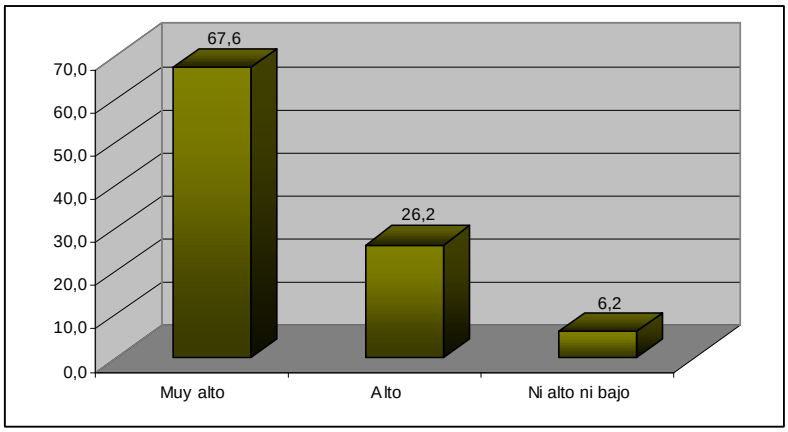
Gráfico n°54
¿Qué nivel de facilidades puede dar el jardín para la participación de los apoderados?



Ahora bien, este escenario general de participación, esconde algunos matices que es necesario precisar. Por un lado, es posible apreciar cierta falta de iniciativa en las formas de participación de los apoderados. En general funcionan como observadores que esperan ser interpelados, y no como miembros activos de una comunidad.

"idealmente sería trabajar en conjunto, *(...) ellos, también* (puedan) *cuestionar de cierta forma el trabajo que tu haces o* (...) *tener ideas.* (...) *no solamente fueran observadores de todo esto, espectadores.* (Sino) *Que estuvieran ahí."* (Equipo Técnico, Cañete).

Gráfico n°55
¿En qué grado considera necesario que las familias participen en actividades educativas con los niños?



Por otro lado, las educadoras identifican que la participación de las familias en actividades estrictamente relacionadas con ámbitos pedagógicos es más bien escasa.

Siendo esta pasividad uno de los aspectos, que en determinados centros se espera mejorar, pues reconocen que las familias no participan -o les cuesta mucho- en actividades de esta índole, sea por inseguridad o timidez. A pesar que, a juicio de las directoras, es muy necesario que las familias participen en actividades educativas con los niños.

> *"Siento que la parte más débil de la participación de ellos, es la educación, siempre les cuesta más participar."*, (...) *"Lo pedagógico es lo más importante dentro de la participación de los padres, es la ventana para el resto de las cosas. Si ellos se dan cuenta y participan en la parte pedagógica, se va a ir dando la participación en otros aspectos".* (Equipo Técnico, Olmué).

Sin embargo, hay educadoras en algunos Equipos Técnicos que señalan formas de participación orientadas al ámbito pedagógico, sin embargo siguen siendo del tipo prácticas más que reflexivas, es decir, vinculadas a actividades específicas y no con una dinámica general de participación. Además, no representan la generalidad de la participación, configurándose como excepciones a la regla. En este sentido, algunas educadoras plantean que, idealmente, esperan que apoderadas se transformen -con el tiempo- en Agentes Educativas de apoyo, tal como se expresa en los ejemplos que siguen a continuación:

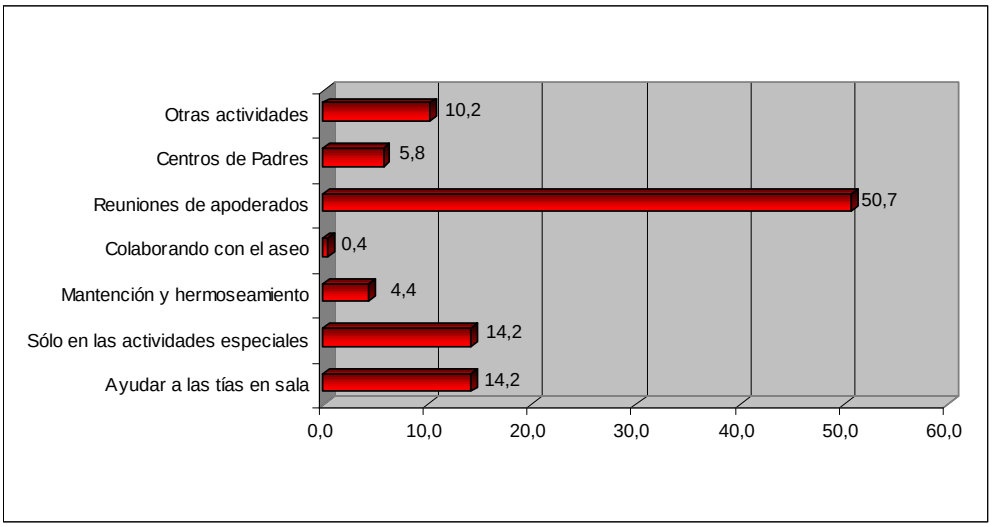
> *"En un oportunidad hicimos una experiencia donde* (los apoderados) *tenían que investigar, y muchos papas fueron a Internet, buscaron información respecto a los indígenas antiguos, su forma de vida* (...) *nosotros recibimos la información que ellos obtuvieron,* (la cual) *nos sirve como material de apoyo para llevar la parte educativa.* (En estas Ocasiones) *vemos que al papá le preocupa buscar una buena información y mandarla, también* (le preocupa) *presentarlo bien en conjunto con sus hijos." (*Equipo Técnico, Los Ángeles).

> *"Yo que trabajo con los niños y con las familias nosotros tratamos de que la familia participe al cien por ciento, que ellas, o sea como decir, el jardín abierto a la comunidad, con mayor razón a las mamás que ellas participen de las experiencias, que ellas vengan a colaborar acá, que ellas vean las experiencias que hay aquí cómo se hacen participando ya sea trayendo materiales o ellas mismas a veces contando cuentos o ellas siendo partícipes, siendo ellas agentes educativos".*(Equipo Técnico, Chillán)

Siguiendo la tendencia observada en las entrevistas con respecto al tipo de participación que tienen las familias, los resultados de la encuesta muestran que a juicio de las directoras, la participación de los apoderados tiende a limitarse a asistir a las reuniones de apoderados (el 50,7%), seguido de lejos por la participación en las actividades especiales y la ayuda a las tías en sala con un 14,2%, y aún más atrás por la participación en el Centro de Padres (el 5,8%), la mantención y hermoseamiento del jardín, con un 4,4% y colaborar con el aseo con un 0,4%.

Además, un 10,2% de las directoras señala que los apoderados participan preferentemente en otro tipo de actividades, las cuales en su mayoría se relacionan con actividades pedagógicas, con un 5,3% del total, entre las que destacan la realización de talleres y la preparación de materiales educativos.

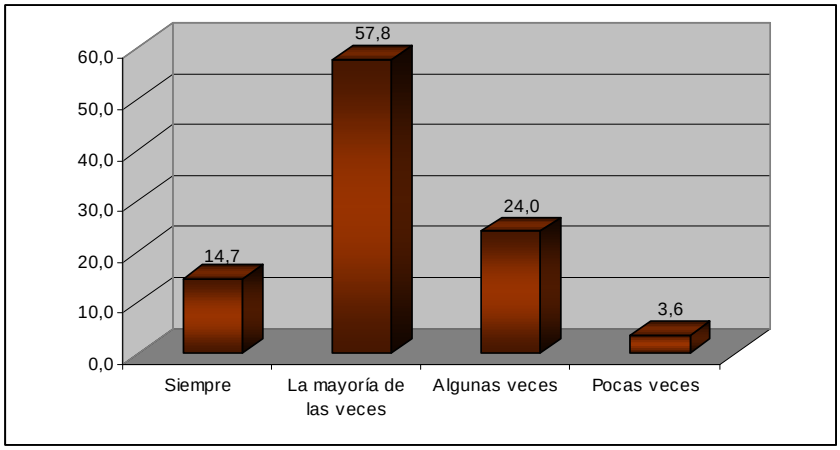
Gráfico n°56
¿En qué tipo de actividades participan preferentemente los apoderados en el jardín?



En relación al tipo de apoderados que más participan en el jardín, los Equipos Técnicos le asignan un carácter eminentemente femenino a la participación al interior de los centros, pues los hombres tienden a ser más reticentes a participar, entre muchas otras razones, porque generalmente declaran no tener suficiente tiempo disponible para asistir al jardín, reduciendo la participación masculina a actividades que requieran mayor esfuerzo físico.

> *"Principalmente al género masculino, pedimos ayuda que tiene que ver con mano de obra más fuerte, hay que trabajar con palas, picotas o hay que enterrar neumáticos.* (...) *los papás desaparecen, que no tienen tiempo, porque tienen dificultades. Las que apoyan son mayoritariamente las mujeres."* (Equipo Técnico, Viña del Mar).

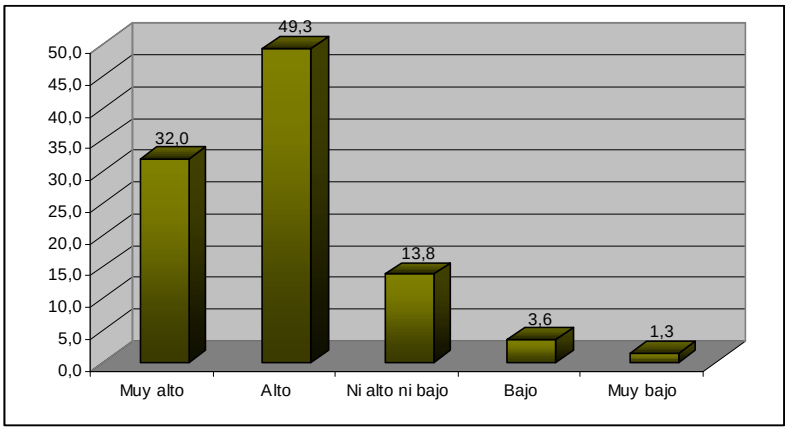
Gráfico n°57
En general, ¿con qué frecuencia asisten las familias a las reuniones de apoderados?



En las entrevistas grupales, las educadoras insistieron en que la principal forma de participación consistía en la asistencia a las reuniones de apoderados, aún cuando una de sus principales prioridades en torno a la participación consistía en la integración de las familias a los establecimientos, situación que no se estaría cumpliendo. No obstante, reconocen que existe un buen nivel de asistencia a las reuniones, un 57,8% de las directoras señaló que ello ocurre la mayoría de las veces, un 14,7% que sucede siempre, un 24% algunas veces, y apenas un 3,6% declara que los apoderados asisten sólo pocas veces.

Lo anterior es relevante porque la mayor parte de las directoras considera que la inasistencia a las reuniones afecta en un alto grado al jardín (81,3%), principalmente porque es una de las mejores formas de mantener una comunicación continua con las familias, y de ir resolviendo los diversos problemas y situaciones que puedan generarse. Mientras que sólo un 4,9% señala que la falta de participación de los apoderados en las reuniones, no afecta mayormente al jardín.

Gráfico n°58
¿En qué grado afecta al jardín el que los apoderados no participen en reuniones?



Ahora bien, considerando las limitaciones que posee la estructura de las reuniones de apoderados, y eventualmente la falta de asistencia de algún segmento de la población, y en atención a la importancia que revierte mantener constantemente informados a los apoderados, los jardines en general han optado por dos vías distintas de información. Por un lado, el 44,9% señala, que se recurre a las comunicaciones escritas, a través de las cuales las familias pueden llevar un registro formal de los requerimientos del jardín y de los avances y problemas que puedan sufrir sus hijos.

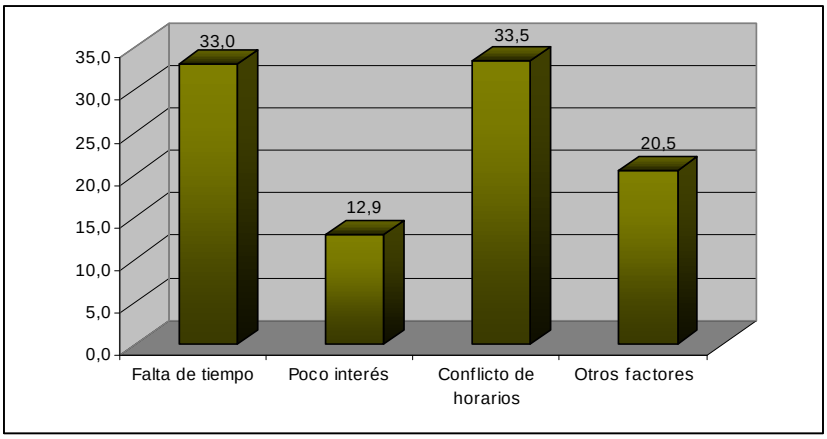
Por otro lado, también un 44,9% dice utilizar la comunicación verbal directa, aprovechando el momento en que van a dejar y a retirar a los niños, la cual tiene la ventaja de ser más cercana, generar lazos de confianza y da mayores posibilidades para explicar las situaciones en curso. Pero al mismo tiempo implica una gran desventaja, en algunos jardines, especialmente en las ciudades más grandes, un grupo importante de alumnos son llevados y retirados por el furgón escolar, con lo cual el contacto con el apoderado desaparece.

Complementariamente, se practican 'otras' (2,7%) estrategias de comunicación como mantener afiches, diario mural y paneles en los jardines, así como el contacto telefónico (1,3%).

A su vez, las directoras plantean que falta de participación de los apoderados en las reuniones se debe principalmente a dificultades de tiempo, y conflictos con los horarios. Los apoderados aunque les manifiestan su interés por asistir muchas veces no alcanzan a llegar a las reuniones porque deben trabajar, o bien porque éstos se encuentran en otras comunas, ocupando mucho tiempo en los traslados.

En este sentido, un 33,5% de las directoras señaló esto último como un motivo principal, mientras que un 33% optó por la falta de tiempo, y sólo un 12,9% declara que en general la inasistencia se debe a la falta de interés de los apoderados. Consultadas directamente sobre qué podría facilitar la asistencia a reuniones, en concordancia con lo anterior, la única tendencia clara que se observa es que un 40,8% de las directoras considera que de hacerse en otros horarios se podría facilitar la asistencia de los apoderados.

Gráfico n°59
¿Cuál es el principal factor que incide en que las familias no asistan a las reuniones de apoderados?



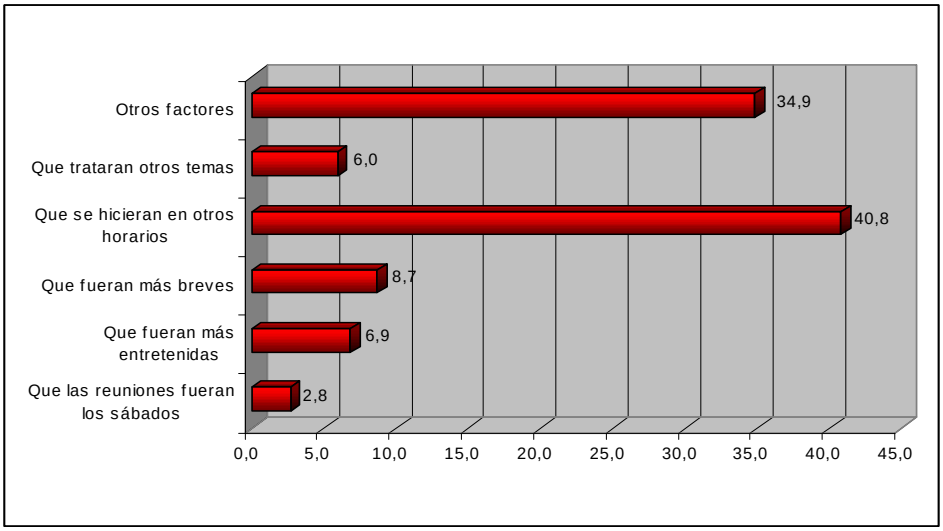
> *"... a las reuniones de nivel vienen súper pocos. (...) uno pregunta ¿por qué? y responde "porque trabajo", y siempre son los mismos".* (Equipo Técnico, San Antonio).

Estos factores, dificultades de tiempo a causa del trabajo y falta de interés, a su vez inciden en la baja participación de muchos apoderados en otro tipo de actividades en el jardín. Aún cuando es posible observar que, a juicio de las educadoras, ciertos apoderados hacen esfuerzos por colaborar con el jardín, pese a las obligaciones derivadas del trabajo, sea a través de la recolección de materiales o insumos solicitados por el jardín, solicitando permiso en el trabajo en alguna oportunidad o bien aprovechando los días libres para ayudar en el jardín.

> "... *dicen tía yo voy a tener un día libre y le voy a venir a partir leña, tía no se preocupe yo le voy a venir a recoger las piedras o la gravilla, alguna reparación, un mueble, el año pasado por ejemplo nos pintaron todo el entorno y gratis, o sea aquí nadie puso ni un veinte, tuvimos que*

conseguirnos la pintura y punto, en las notas que se les envían se les incluyen a los dos se les pone mamá y papá." (Equipo Técnico, Los Ángeles)

Gráfico n°60
¿cuál es el principal factor que facilitaría la asistencia de la familia a las reuniones de apoderados?



Particularmente en la Región de Tarapacá, se presenta una situación de vulnerabilidad particular que determina la falta de tiempo disponible e incide en la baja participación de los apoderados. Para un grupo de apoderados, las dificultades de tiempo no se debe directamente al factor trabajo, ya que se encuentran desempleados, lo que los obliga a buscar medios para asegurar la subsistencia básica de sus familias.

"Trabajólicos no, porque ellos, lo que buscan es como sobrevivir, entonces el sobrevivir no es tan simple, (porque no) todos trabajaran (...) para salida a las cuatro y media de la tarde. (Si tuvieran un trabajo estable) tendrían una estabilidad, tener una estabilidad ¿me entiendes?, pero aquí los papás no la tienen. Sabes lo que pasa lo que los aleja también es que ellos se levantan todos los días pensando que les van a dar de comer a sus hijos, (porque van) a trabajar al vertedero y todos los días tiene que ir y no saben ni cuanta plata va hacer y si tener para remedios ni nada, (es) como buscarse la vida" (Equipo Técnico, Iquique).

Además, las educadoras logran identificar algunas características derivadas de las situación de vulnerabilidad de las familias que inhiben la participación de ciertos apoderados, como por ejemplo, la ruralidad y la baja escolaridad; factores que inciden en las formas de participación de las familias, en tanto podrían incidir en que los sujetos se sientan subestimados y se alejen de la labor que cumple el jardín, y consecuentemente con ello, su participación sea menor.

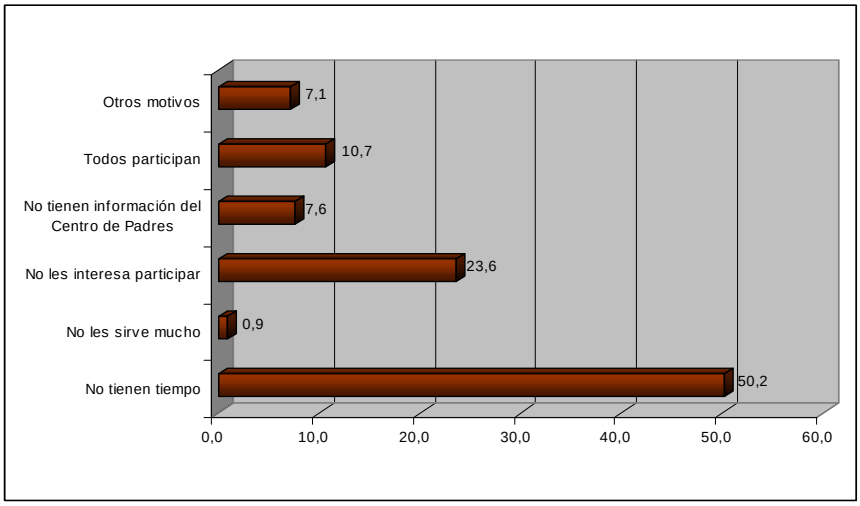
"La ruralidad y la baja escolaridad, hace que los apoderados sean muy reservados, no quieren darse a conocer a las personas, se quedan muy aislados en sus casas. En cierta forma como que tienen vergüenza, a veces, (a la hora de) participar en algo porque ellos no saben, pero tampoco se dan el tiempo para aprender." (Equipo Técnico, Cañete).

En cuanto a la función que debiera cumplir el Centro de Padres en el jardín, las directoras tienden a asignarle mayores responsabilidades y compromisos que las que asumen actualmente, considerando que la gran mayoría de los apoderados no participa ni se informa mayormente de las actividades realizadas por éste. Tal como se señaló anteriormente, sólo un 24% de las directoras indicó como una de las principales formas de participación de los apoderados el Centro de Padres.

El principal argumento que se esgrime para explicar la baja participación en el Centro de Padres, es común a la baja participación en general y dice relación con la falta de tiempo a causa del trabajo. En efecto, un 50,2% considera ésta como la principal razón, seguido de la inexistencia de interés por participar en él, con un 23,6%. Significativo, aunque menor en importancia es que un 10,7% sostenga que prácticamente todos los apoderados participen del Centro de Padres.

Por último, un 7,1% señala otros motivos asociados a la no participación de los apoderados en el Centro de Padres, los que se pueden agrupar en tres, a saber, las limitantes de motivación y compromiso; las dificultades horarias y de cuidado de los niños y; cierta inhibición a asumir cargos por subvaloración de sus capacidades.

Gráfico n°61
¿por qué motivos cree usted que algunos apoderados no participan en el Centro de Padres?

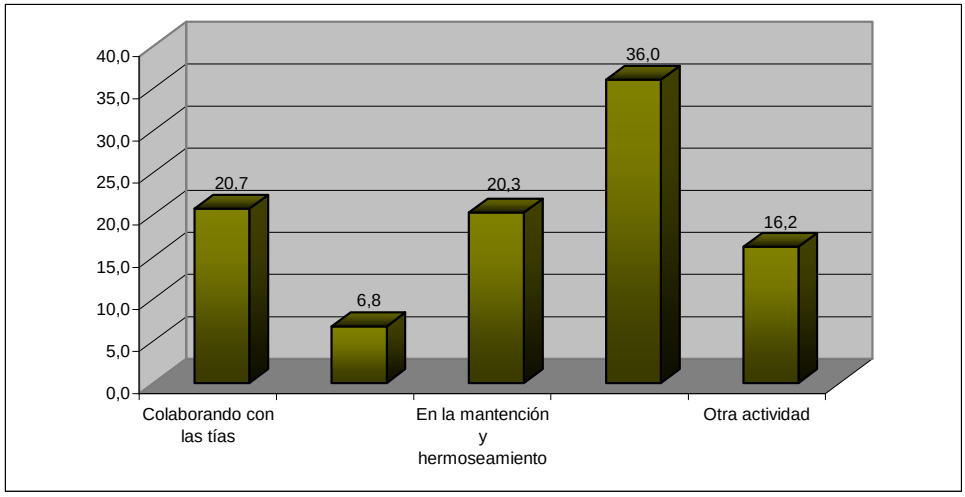


Es importante consignar que consultadas sobre qué tipo de participación debiera tener el Centro de Padres al interior del jardín, la mayoría de las directoras encuestadas le otorga un rol mucho más activo que el actual, y plenamente integrado al jardín. Por ejemplo, un 36% cree que deben ayudar en la organización del establecimiento y un 20,7% declara que el Centro de Padres debe colaborar directamente con las tías, como un estamento más dentro de la comunidad del jardín. Luego, otro grupo de directoras les asigna el mismo tipo de rol instrumental y reactivo que caracteriza a la participación actual, en el sentido de que debería ayudar en la mantención y el hermoseamiento del jardín, o bien sólo durante el desarrollo de las actividades especiales.

Destaca un 16,2% que señala otras actividades en las que debería participar el Centro de Padres, dentro de los que se encuentra un grupo de respuestas asociadas directamente a la labor educativa del jardín, a través de la apropiación del proyecto educativo y el

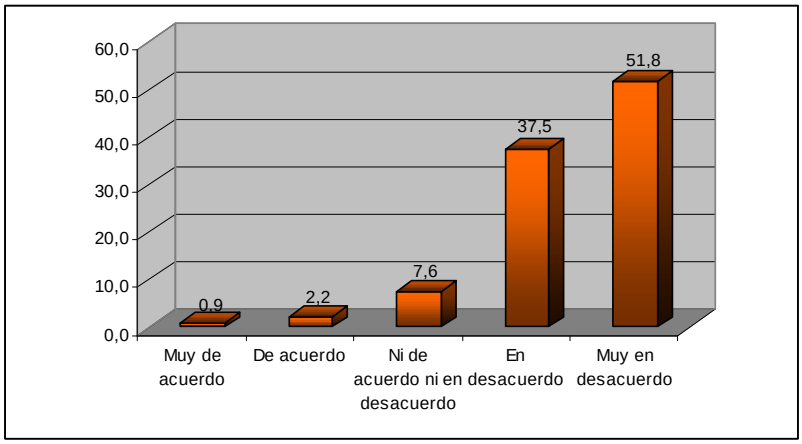
currículum, por ejemplo. Otro eje gira en torno a la obtención de recursos en función de los ambientes educativos y las necesidades específicas de cada nivel, a través del diseño, postulación, implementación y evaluación de proyectos.

Gráfico n°62
¿En qué debería participar el Centro de Padres en el jardín?



Finalmente, y considerando fundamental la participación para el correcto desarrollo de la labor educativa de los jardines, la integración de las familias y el compromiso y colaboración de los apoderados, las directoras no pierden de vista que los jardines no deben limitar la participación aludiendo la seguridad de los niños, ya que el jardín sería en sí mismo un lugar seguro, y la participación abierta contribuiría a generar climas de confianza imprescindibles para asegurar la seguridad de los niños. Sobre este punto, el 89,3% de las directoras manifestó algún grado de desacuerdo, y específicamente el 51,8% estuvo muy de en desacuerdo con ponerle límites a la participación de los apoderados, contra un 3,1% se mostró algún grado de acuerdo con la idea. En concordancia con esto, un 81,7% de las directoras expresó, además, su desacuerdo con que la participación de los apoderados en el jardín dificulta el trabajo con los niños.

Gráfico n°63
Este jardín debe limitar la participación de los apoderados para evitar poner en riesgo a los niños



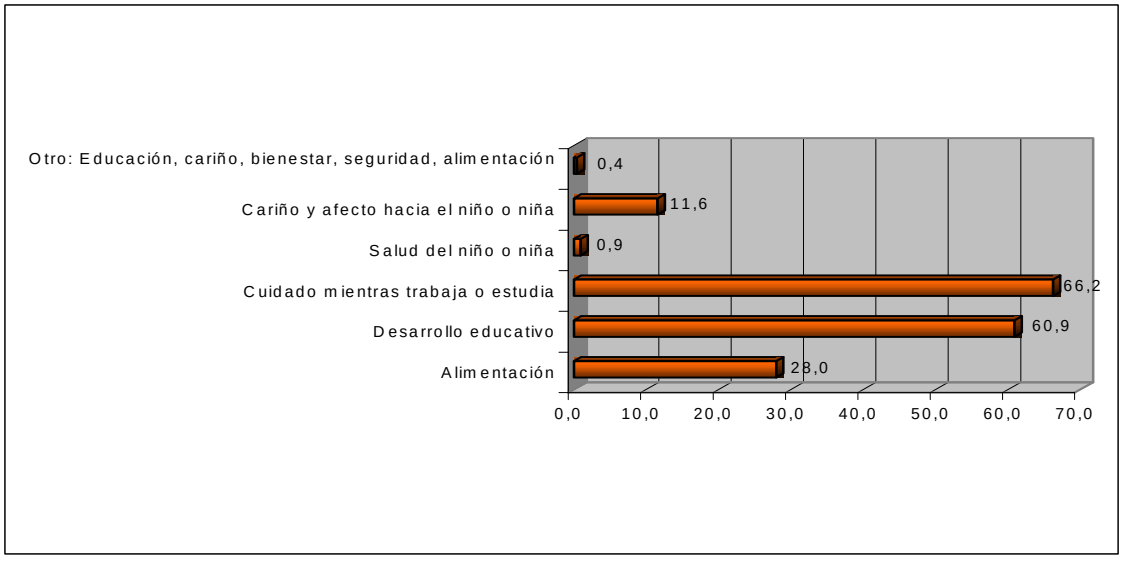
En síntesis, a juicio de las educadoras la participación de los apoderados es un tema pendiente en los jardines, la cual se caracteriza preferentemente por ser de carácter femenina, de tipo colaborativa y poco propositiva. En general, las familias tienden a participar mayormente en las fechas o eventos especiales, cuado se hace indispensable su colaboración, mostrando una buena disposición a participar cuando se les solicita. No obstante, el grueso de los apoderados limita su participación únicamente a asistir a las reuniones de apoderados. Finalmente, los principales factores que inciden en la baja participación dicen relación con la falta de tiempo disponible que tienen las familias dados los horarios de trabajo de muchos apoderados, y en casos específicos algunas situaciones de vulnerabilidad como la ruralidad, la cesantía (de ambos padres) y la baja escolaridad.

5.2.3 Servicios y Necesidades según los Jardines.

5.2.3 a) Servicios y Necesidades de Educación.

Desde el discurso de los Jardines Infantiles y de las directoras es posible advertir que en la institucionalidad de INTEGRA existe una marcada tendencia a enfatizar la importancia de los servicios educativos que entrega la institución, o, más bien a mirar la gestión institucional desde la dimensión educativa de los servicios que prestan a las comunidades. Es así como en los gráficos que siguen a continuación se ve representada la tendencia que existe en los jardines a entender la satisfacción de las necesidades de desarrollo educativo de los niños y niñas como los principales servicios que les entregan a éstos y a sus comunidades.

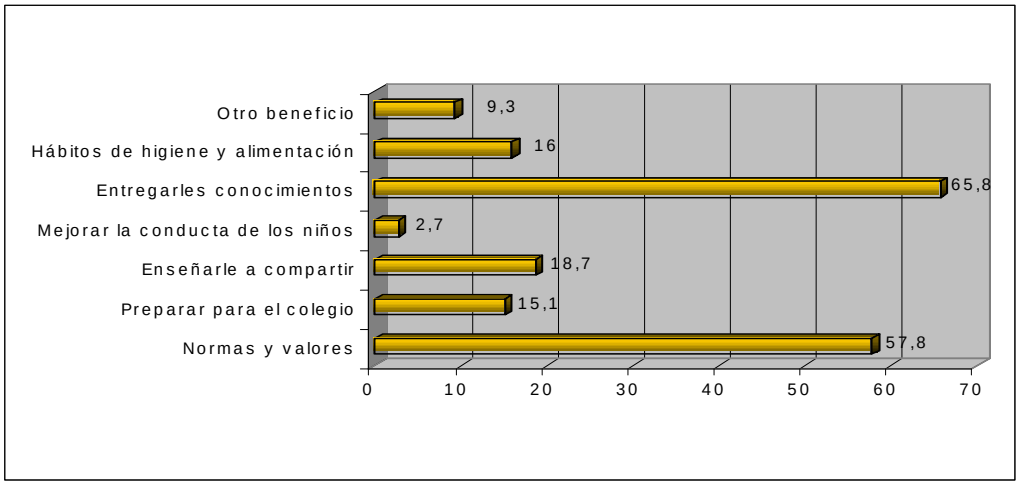
Gráfico nº 64
Principales necesidades que el Jardín Infantil les resuelve a las familias



Esta percepción se condice con la mirada de las familias respecto de las necesidades que el jardín puede satisfacer, donde lo prioritario es el cuidado de los niños mientras los adultos responsables trabajan o desarrollan otras actividades fundamentalmente de tipo

económico. Sin embargo, para las directoras de los establecimientos resulta fundamental centrarse en la dimensión educativa de la gestión institucional.

Gráfico Nº 65
Principales beneficios educativos que presta el jardín a los niños



Quizás es por esta razón que los Jardines hacen visible la necesidad de equipos de expertos en temas educativos. Dicho de otra forma, no contar con las suficientes educadoras, impediría el buen desempeño de las otras trabajadoras, en la medida en que estas no pueden realizar bien sus responsabilidades por tomar otras que no les corresponden, o porque el número de niños y los espacios no dan abasto:

> *"…ojalá educadora en sala. Eso nos hace falta, una educadora de párvulos que esté constantemente en sala, y que sea contratada para eso. Porque yo estoy en dos jardines y tengo a cargo los dos jardines y me complica también mucho para poder llevar a cabo bien mi pega". (Equipo Técnico, Arica).*

Coincidiendo con estas afirmaciones, en el discurso presente en las entrevistas individuales y grupales, se valora la educación que reciben los niños, fundamentado en la identificación de los procesos de aprendizajes desarrollados por éstos, y que son reconocidos por los propios padres:

> *"a lo mejor ellos no saben que los niños hay pero matemática pura están aprendiendo a sumar, a restar, están aprendiendo conjuntos, entonces esa es la labor nuestra a la larga se… pero en el proceso por ejemplo cuando los papas son nuevos, hay papas que llevan un año, el primer año como les cuesta pero ya después reconocen que si los niños aprendieron, (Equipo Técnico – Concepción).*

Es interesante que los técnicos reconozcan que a los padres les cuesta valorar los esfuerzos orientados al desarrollo educativo de los niños, ello nos muestra una primera diferencia entre los familiares y los directivos respecto de la valoración que se hace de la gestión del jardín.

Otra manera en que se puede observar cómo y desde dónde el discurso de los técnicos presenta como satisfechas las necesidades de desarrollo educativo, radica en las recomendaciones que los profesores de enseñanza básica harían a los padres para que integren a sus niños a los jardines, los que valoran el apresto que los niños pueden recibir en los jardines:

> "*… si que viene a educarse porque ellos han tenido, los que ya han salido de aquí, han tenido buenos resultados, lo cual, los mismos profesores le dicen mande a su más chiquitita al jardín porque se independiza y… después llega al colegio con una buena base".* (Técnico Cañete)

En este sentido, el jardín es representado como un lugar donde desarrollar una "base" para el colegio y lograr cierto grado de independencia del niño, permitiendo su mejor desarrollo a futuro en el contexto de otros establecimientos educacionales. Ello se corresponde con una percepción del jardín en tanto lugar de tránsito y apresto para la educación básica.

Al preguntar a las directoras de los jardines, cuáles son los principales beneficios educativos que entregaría el jardín, la respuesta se orienta fuertemente hacia la entrega de conocimientos, un 65% de los encuestados señala este beneficio, mientras que tan sólo un 2,7 % señala el mejoramiento de la conducta de los niños como un beneficio entregado por el jardín:

Tabla n°27
Principales beneficios educativos que presta el jardín.

Principales Beneficios que Presta el Jardín	Porcentaje
Enseñar normas y valores	57,8
Preparar al niño para el colegio	15,1
Enseñarle a compartir con otros niños	18,7
Mejorar la conducta de los niños	2,7
Entregarles conocimientos	65,8
Desarrollo de hábitos de higiene y alimentación	16
Otro beneficio	9,3

Un tercer aspecto a relevar es la positiva valoración en torno al cambio de las metodologías de enseñanza aplicadas en los jardines, las que integran cuidado y aprendizaje de niños y niñas, lo que se reflejaría a, mediano plazo, en los resultados escolares de los niños y niñas que ingresan a la educación básica:

> "*Yo creo que antes lo veían como una guardería por que antes se empezó con esa temática que los niños la alimentación y todo pero poco a poco INTEGRA fue teniendo otros objetivos cambiando sus formas también de trabajar y entonces nosotros nos ganamos el espacio, yo creo que nos ganamos el espacio en ese sentido la parte educativa que ahora nosotros ya nos hemos dado a conocer mucho más que antes"* (Técnico Cañete).

En general, la necesidad de enseñanza es presentada -por los técnicos- como satisfecha, al integrar nuevas formas y métodos para mediar aprendizajes, manifestándose en mejores resultados en los niños. En este sentido también se valoran las nuevas formas de enseñanza, en tanto éstas permitirían que tanto los niños como las niñas aprendan más y mejor, entregándoles además una mayor seguridad:

> *"... ha costado un poquito que los papás entiendan la forma de aprender y nuestra, la institución tiene su lema digamos se llama "nuevas formas de aprender, nuevas formas de enseñar" y es totalmente distinto, y entonces ellos como decía la tía Maria, están acostumbrados que antiguamente los niños tenían rumas de trabajos que hacían ellos, que todos los días pintar un mono que nosotras les hacíamos el contorno, entonces ellos ahora no ven eso no es tangible, pero si teníamos niños, por ejemplo ahora los niños son capaces de exponer trabajos".* (Equipo Técnico, Concepción).

Lo anterior se condice con el discurso de aquellos familiares que reconocen haber tenido cierta sensación de incertidumbre respecto a los logros educativos que podrían desarrollar sus niños, en vista de los poco ortodoxos métodos de enseñanza implementados en el jardín, impresión que por cierto se convierte en aprobación con el transcurso del tiempo.

Para los técnicos las nuevas formas de trabajo conducen a la satisfacción de necesidades educativas de los niños, cuestión que se expresaría en su desarrollo cognitivo, social y emocional, señalando que éstos son ahora más observadores y exploradores. Los padres notan las diferencias y avances que sus hijos han adquieren al estar en el jardín:

> "*hay mamás que dicen que esto les sirve y mucho, porque ellos han visto el avance de sus hijos, a como ellos eran antes, a como sus hijos se están desarrollando, porque son más despiertos, están constantemente mirando, observando, preguntando".* (Técnico Cañete)

Desde esta perspectiva se aprecia que los discursos de los Jardines Infantiles se encuentran frente al desafío de promover en los padres una transición, separándose de aquella percepción meramente centrada en los cuidados, para concentrarla en la labor educativa de la institución:

> *"Antes se veía como que cuidábamos a los hijos pero ahora poco a poco me he dado cuenta que está cambiando que no necesariamente cuidan o alimentan a sus hijos si no también los estamos educando".* (Equipo Técnico, Iquique).

5.2.3 b) Servicios y Necesidades de Cuidado.

En relación a este ámbito es posible distinguir una significativa valoración de las capacidades que las educadoras y técnicos del jardín tienen para acoger a la comunidad, relevando la importancia de que sean los propios niños y niñas quienes reconocen este aspecto, facilitando la confianza a los apoderados y familiares:

> *"les da confianza dejar a sus niños aquí po´ por ejemplo ellos les dan buenos referentes del jardín, de las tías, que son acogedoras, que son jóvenes, eso es lo que ellos dicen entonces a ellos les da confianza dejar a sus niños aquí"* (Técnico Osorno).

Respecto de las relaciones de comunicación necesarias para coordinarse con los familiares, es posible observar una disposición flexible del jardín en cuanto a los horarios para la realización de las reuniones de apoderados, y la coordinación con los padres para acordar estas fechas, cuestión que facilitaría la comunicación entre el jardín y las familias:

> *"nosotros funcionamos en torno a ellos, porque no podemos decir vamos a hacerla un día jueves a las tres de la tarde, cuando la mayoría de los apoderados no va a poder llegar, entonces ellos deciden ahí, yo puedo, tu no puedes, entonces ellos hacen un consenso ahí…"* (Técnico, Chiloé).

Tabla n°32
Principales Vías de comunicación con la familia

Categoría		Casos	Porcentaje
	A través de comunicaciones escritas	101	44,9
	En las reuniones de apoderados	14	6,2
	Cuando van a dejar o a retirar a los niños	101	44,9
	Por teléfono	3	1,3
	Otra forma	6	2,7
	Total	225	100,0

En la tabla anterior es posible observar cuáles son las principales vías de comunicación señaladas por las directoras de los jardines, reconociendo fundamentalmente las comunicaciones escritas, y la conversación en los momentos de entrada y salida de los niños, en un porcentaje mucho menor se identifica la información entregada en las reuniones de apoderados (6,2 %) y aún menor, en el uso del teléfono (1,3 %).

El nivel técnico es consciente de que la percepción de los apoderados y familiares respecto al tipo de servicio que debe impartir el jardín muchas veces tiene que ver más con el cuidado de los niños que con su desarrollo educativo.

> *"eh… no es solamente una razón de asistencia o de cuidado, si sentimos que hay apoderados que lo ven así, como de cuidado y que no hay… que los niños están aquí como una guardería, que no les pase nada en el fondo, Y otros sí, siento que hay apoderados que se interesan porque saben que los niños aquí vienen aprender"*. (Técnico Olmué).

Al respecto, se puede apreciar un permanente esfuerzo de las directoras y educadoras por trascender desde el cuidado hacia la intencionalidad de los aprendizajes, cuestión que se logra cuando los padres comienzan a percibir los logros y avances de los niños.

> "...*entonces ver esos logros en el niño a los papas los pone contentos también y van cambiando la visión como dice la tía, este jardín no es para el cuidado, sino es para que el niño vaya incorporando cosas, vaya aprendiendo cosas.* (Técnico, La Pintana).

Los equipos técnicos son también conscientes de la importancia que reviste la relación que mantienen con los apoderados, tanto para asegurar una buena atención de los niños

y niñas, como con la comunidad en general, en vista de que los familiares son su nexo con esta:

> *"Más encima de preguntarle que cómo está el niño le pregunta también uno por ella, claro, entonces el apoderado se siente… yo creo que feliz, se va feliz, contenta … es importante el doble saludo para el"* (Equipo-Técnico-Arica).

Además, pareciera que al mantener buenas relaciones con los familiares, el jardín consolida una reputación que lo diferencia de los otros centros de educación y cuidado de párvulos, pasando a ser un factor de alta importancia para que los familiares tomen la decisión de integrar ahí a sus niños.

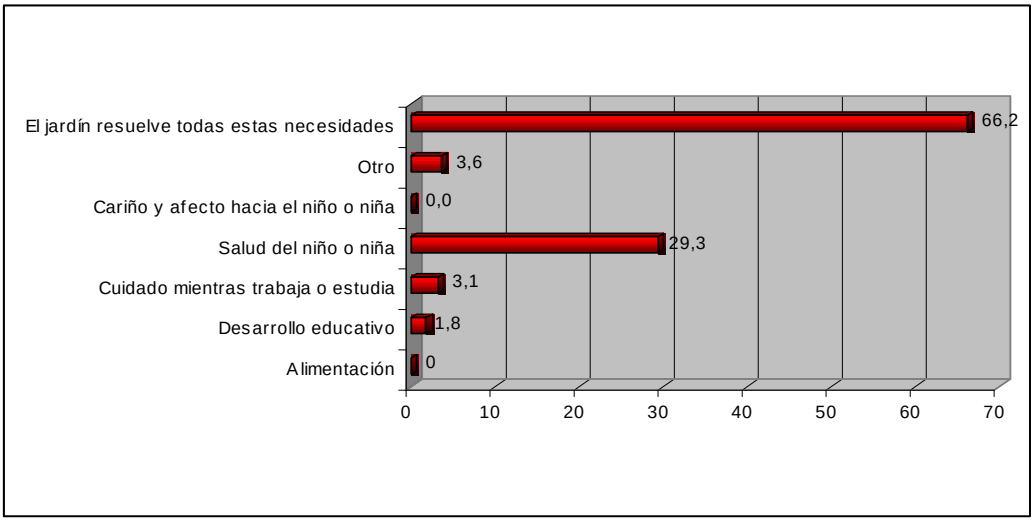
5.2.3 c) Servicios y Necesidades de Alimentación

Se identifican en relación con estas necesidades los servicios de alimentación, bienestar e higiene. En general, la percepción de los jardines respecto de la manera en que responden a las necesidades de alimentación de los niños y niñas es satisfactoria. Se avala en la existencia de profesionales nutricionistas, lo que se valora fuertemente a raíz de los problemas de obesidad que los niños están manifestando en los tiempos actuales:

> *"la alimentación que se da acá está elaborada por un nutricionista y la alimentación que se da acá es sana para los niños, es una cosa equilibrada, porque tenemos hartos niños con problemas de obesidad"* (Técnico Chiloé)

Es curioso que en el gráfico nº 66, la satisfacción de las necesidades de alimentación no sea prioritaria para la mirada de las direcciones, siendo que desde el concepto de la satisfacción de las necesidades, la alimentación se percibe en un 100% cubierta, como se puede interpretar, a partir de los datos de la siguiente tabla, donde un 0% de los familiares opina que el jardín no satisface esta necesidad.

Gráfico Nº 66
Principales necesidades que las familias creen que no les resuelve adecuadamente el Jardín Infantil



Este tipo de servicios dependería bastante, de la manera en que el Jardín visualiza o gestiona los distintos procesos que tienen que ver con la alimentación, desde cómo las "Manipuladoras" preparan los alimentos, hasta la forma en que aseguran que los proveedores les entreguen productos de calidad:

> *"... la alimentación que se da acá está elaborada por un nutricionista y la alimentación que se da acá es sana para los niños, es una cosa equilibrada, porque tenemos hartos niños con problemas de obesidad, por lo mismo porque comen harta papa frita, harta bebida, harta comida chatarra"* (Técnico Chiloé)

En opinión de los Equipos Técnicos, y coherentemente con la visión presentada por las familias, las necesidades en este plano parecieran estar adecuadamente satisfechas. Se valora la alimentación de los niños, respecto a la calidad de los alimentos y la manipulación de éstos. Y emerge la dimensión educativa en la relación entre alimentación y aprendizaje de los niños:

> *"Yo creo que antes lo veían como una guardería por que antes se empezó con esa temática que los niños la alimentación y todo pero poco a poco Integra fue teniendo otros objetivos cambiando sus formas también de trabajar y entonces nosotros nos ganamos el espacio, yo creo que nos ganamos el espacio en ese sentido la parte educativa que ahora nosotros ya nos hemos dado a conocer mucho más que antes"* (Técnico, Chillán).

5.2.3 d) Servicios relacionados con las necesidades de Afecto

Al igual que lo planteamos en el acápite correspondiente a la percepción que los familiares tienen de la satisfacción de estas necesidades, no podemos hablar aquí propiamente de servicios específicos de cariño y afecto, sino más bien de principios y condiciones que son capaces de facilitar la gestión en los centros educativos de INTEGRA. Efectivamente, como vemos en este ejemplo y de manera muy similar al discusión planteado por los familiares, el afecto constituye una manera de facilitar otro tipo de procesos, como por ejemplo el que los padres se sientan seguros respecto del cuidado que reciben sus hijos:

> *"... seguridad de que el niño no se golpee, seguridad de que el niño no se caiga, seguridad tía, de que no se encarame y se vaya a romper la cabeza...lo que mas...es la seguridad y el afecto que, que...uno le puede entregar hacia ellos y hacía la misma familia"* (Técnico, La Pintana)

En este sentido, el afecto y el cariño son condiciones que permiten a las educadoras la construcción de vínculos sólidos tanto con los niños como con los familiares. Pese a que el afecto se entiende como una estrategia para la construcción vincular, aparece con la intensidad que se esperaría en el discurso. Se evidencian las diferencias con otros espacios pedagógicos, como la escuela, en lo referente al afecto y el cariño como condición del aprendizaje.

> *"Y mucho cariño tía mucho para mi hijo" eso es lo primero que me plantean cuando llegan a la sala cuna.... Que el niño aprenda, que no se vaya a*

machucones... y ese acercamiento que uno tiene con ellos, por ejemplo yo te puedo hablar de cada niño en forma individual". (Técnico, Til-Til)

"... *tuve la posibilidad de hacer mi práctica en un colegio, en un jardín infantil particular y la realidad era otra o sea yo daba mucho afecto y esa profesora era como si nada para él era tanto el trato que tenía yo tomarle la mano era como no sé po no era como tomarle la mano aquí a un niño del jardín me la va apretar el niño se va a sentir bien yo me voy a sentir bien la mamá se va a sentir bien que la tía tome en cuanta a su hijo que lo quiera"* (Técnico, Chillán).

En este relato resulta claro que un vínculo seguro y confiable, se entiende como una condición para el desarrollo de los aprendizajes, aunque dicha relación pocas veces se haga explícita.

Finalmente, destacar la percepción en torno a que el afecto y el cariño son también una necesidad para que los familiares mantengan a los niños en el jardín:

"... *también....hay familias que los traen por que en otros jardines han sido....golpeados sus hijos, y por recomendaciones que as tías son mas cariñosas, que las tías entregan mucho mas cariño mas afectividad hacia los niños"* (Técnico La Pintana).

5.2.3 e) Sobre la composición de los equipos de trabajo

Es relevante señalar que, en el discurso, se identifican necesidades relacionadas con los equipos de trabajo; fundamentalmente en lo que se refiere a su composición. Se aspira a que éstos posean una un mayor grado de interdisciplinariedad que la que tienen en la actualidad, en tanto no contarían con todos los recursos disciplinares necesarios para responder de la mejor manera y en forma integral, a las necesidades que los niños y sus familias van presentando al jardín:

"Yo creo que los jardines infantiles en general, los colegios, las escuelas a nivel nacional, deberían formarse con equipos interdisciplinarios... No solamente la educadora o técnico, porque estamos todo el rato hablando de educación, pero también es necesario ver algo de salud, psicólogas, sería ideal, para que ella nos pudiera ayudar con los niños más complicado. Porque el tiempo no alcanza para hacer todo". (Técnico, San Antonio).

En este sentido, en el discurso del nivel técnico es posible considerar como relevante la necesidad de trabajar con redes de apoyo que les permitan derivar aquellos casos más complicados. Existiría una clara demanda para trabajar con profesionales del área social, para así dar un mejor e integral servicio a los niños y sus familias:

"... nosotras tenemos de repente la capacidad de derivar casos a los especialistas, psicólogos, fonoaudiólogas, que la parte que nosotros comentábamos antes, de las familias, que a veces no se encuentra muy unido, con un servicio social se mejoraría en parte un poco el hogar de los niños para que también se diera un… la misma función, de lo que nosotros queremos lograr" (Técnico San Antonio).

Las necesidades señaladas como insatisfechas en este ámbito, tienen relación con la falta de apoyo de profesionales del área social y de salud, para una evaluación profesional de la necesidades de los niños:

> "*en una sala hay cuatro o cinco niños con problemas conductuales serios, niños muy agresivos que le pegan a todo el mundo, que son agresivos con las tías que le pegan a las tías, que las agarran a garabatos y esas familias son como bien complicado para nosotros y yo pienso que deberíamos tener un apoyo con especialistas, sicólogos, neurólogos infantiles, algo donde la institución derivara a estos niños, por lo menos que existiera una evaluación"* (Técnico Concepción).

De esta forma las necesidades profesionales más destacadas por las educadoras y técnicos son las nutricionistas, psicólogas, asistentes sociales y abogados. En ausencia de éstos profesionales y equipos multidisciplinares, la percepción de la labor que realizan las educadoras se refleja en esta opinión de una técnico de la comuna de La Pintana:

> "... *es bastante integral, he...no solo atendemos a niños, es súper claro, no solo somos educadoras o agente educativas, nos pasa que somos asistentes sociales, somos psicólogas, paño de lágrimas he...de todo."* (Técnico, La Pintana)

Es posible enmarcar esta necesidad al considerar la complejidad del contexto sociocultural de los niños y sus familias. Si bien las técnicos de INTEGRA, pueden desempeñar algunos roles de orientación y acogida con los familiares en el momento en que éstos les plantean las dificultades que tienen con los niños o con otros miembros del grupo familiar, requieren de la colaboración y conocimientos de otros profesionales para que la familia pueda avanzar en la resolución de sus problemáticas. El siguiente ejemplo nos muestra cómo las educadoras de Integra bordean fácilmente los límites de sus responsabilidades y capacidades:

> "*no quizás ayudarlos también…porque hay mucha mamá que dice "no. Es que yo no tengo tiempo de llevar a mi hijo al psicólogo yo no lo entiendo … ayúdeme usted ¿cómo lo hago? ¿qué me va a preguntar?" … "que mire yo vengo del trabajo… usted oriénteme psicológicamente pa poder… ayudar a este cabro" y uno realmente tiene sus hijos y ha aprendido con los años muchas cosas pero … así darle una orientación así como correspondería .. uno no.. no puede.. uno se siente limitada de ciertas cosas y.. de no poder ayudarla .. y tratar de solucionarle …"* (Técnico, Arica)

5.2.3 f) Necesidades de infraestructura.

En el discurso levantado desde los técnicos, emerge una demanda por equipamiento e infraestructura, debido fundamentalmente, según ellos, a la inadecuación de los espacios y la baja calidad o inexistencia de éstos, cuestión que va en desmedro de las actividades que implican el cuidado y aprendizaje de los niños. Sin embargo, no es esa la situación que señala la mayoría de los entrevistados, quienes reconocen un alto grado de adecuación de las instalaciones de la institución.

5.2.3 g) A modo de síntesis

A diferencia de las familias, los Jardines de INTEGRA han construido una representación integral de los servicios que presta a los niños, niñas y sus familias, de manera de acercar los servicios que se requieren de acuerdo a las condiciones propias de cada niño:

> *"Yo creo que lo que se le entrega específicamente al niño es lo que él requiere, solventar sus necesidades afectivas, de aprendizaje, alimentarias y lo que se le entrega es lo que necesita. Y para que esto se mantenga y no que sea sólo durante el horario del jardín, tú trabajas con la familia, para que el trabajo con el niño no se vaya a perder"* (Técnico, Iquique)

Dentro de los marcos de esta integralidad, se percibe un notorio esfuerzo a nivel de gestión, por darle centralidad a la dimensión educativa de la institución, ello se manifiesta en la priorización y transversalización del desarrollo educativo del niño en los distintos servicios que INTEGRA presta a los niños y sus familias. Ello se enfrenta al desafío de desarrollar en los padres de los niños una representación en la que el jardín es un lugar no sólo de cuidados, sino de desarrollo de aprendizajes y potencialidades de los aprendizajes.

Desde las direcciones, también se visualizan como importantes los lazos de comunicación con los familiares, tanto porque esto favorece la atención que se le brinda a los niños, como porque de esa forma los apoderados significan positivamente el espacio del jardín. En este sentido, la relación con los apoderados es una estrategia para mejorar la valoración que la comunidad hace de cada institución.

Una importante necesidad que se percibe desde el discurso de las técnicos es la de ampliar la composición de los equipos de trabajo, haciéndolos más multidisciplinarios y también con una mayor presencia de las educadoras de párvulos en el aula. En las condiciones actuales, muchas profesionales y técnicas ven rápidamente desbordadas sus competencias frente a las problemáticas que les plantean los niños o sus familiares, por tanto, el contar con una buena red de profesionales de apoyo podría favorecer el principio de la integralidad que guía la gestión educativa de los establecimientos.

Respecto de las necesidades de afecto y cariño resulta interesante notar cómo las educadoras comprenden que estas son estrategias que les permiten tanto la construcción de vínculos con los niños y los padres, como de condiciones que favorecen el desarrollo de los aprendizajes. Si consideramos además que las representaciones de las directoras se encuentran fuertemente centradas en la dimensión pedagógica de los centros educativos, podemos pensar al afecto y al cariño como una necesidad si se quiere construir un puente entre el mundo de los familiares y la gestión de los jardines. Pues para los apoderados el afecto es una condición fundamental para establecer relaciones sólidas con el jardín, mientras que para la pedagogía el cariño y el afecto son vehículos para la movilización de los aprendizajes.

5.2.4. Deserción del Sistema Integra: Factores de abandono del Jardín Infantil

Si bien, en el discurso de las educadoras esta dimensión no se expresa de manera tan clara como las anteriores, igualmente da cuenta de una serie de motivaciones de los

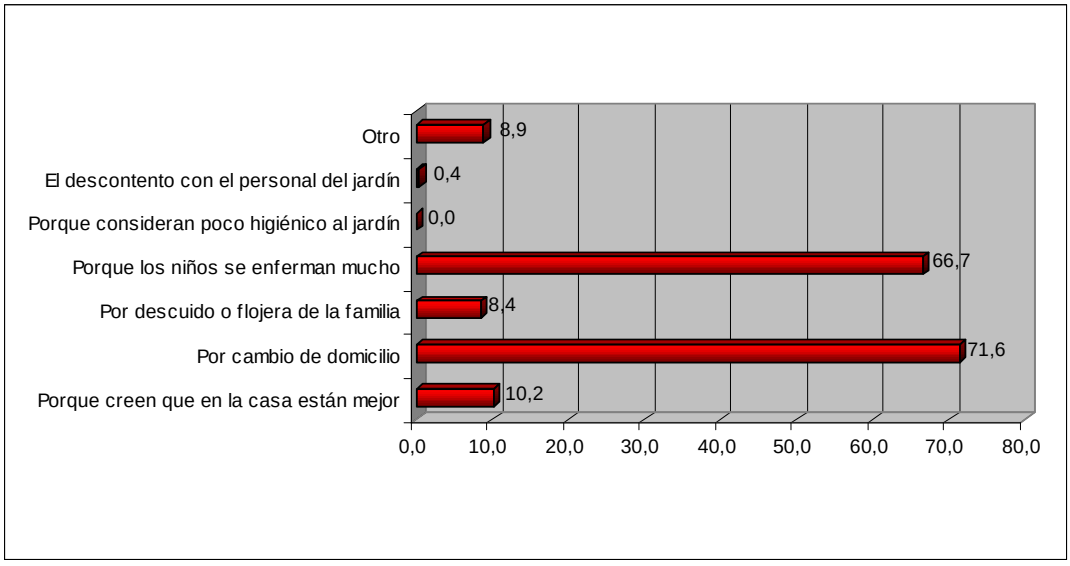
apoderados que se relacionan con las causas que influyen en el abandono de los niños de los jardines. En general no existe una idea uniforme sobre deserción entre los distintos tipos de educadoras (Directoras, Auxiliares, Parvularias, etc.), ni en los diferentes jardines, por lo cual sería más correcto referirse a esos hechos como retiro (temporal o permanente).

Las dos tendencias, que en algún grado inciden en el retiro o abandono de los jardines, son el cambio de domicilio y los problemas de salud. Sin embargo, debe recalcar que el factor que surge en mayor número y con más facilidad es el referido al c*ambio de domicilio* de las familias, pues en casi todos los jardines visitados lo mencionan como una de las causas que mayoritariamente determina el abandono, sino del sistema, al menos de cada uno de los jardines.

A su vez, en los resultados de las encuestas respondidas por las directoras también se reflejan están dos causales como las comunes para retirar a los niños del jardín pues, respectivamente, el 71,6% de ellas considera que las familias retiran a los niños cuando se cambian de domicilio, y el 66,7% cree que lo hacen porque los niños se enferman mucho, mientras que otro tipo de factores, como la creencia que en la casa los niños estarán mejor cuidados aparece bastante más abajo con sólo un 10,2%; y por descuido o flojera de las familias con un 8,4%.

Esta misma tendencia se aprecia cuando son consultadas sobre los motivos atribuidos a las familias que dejan de mandar temporalmente a los niños al jardín, donde un 72% manifiesta que es porque se enferman mucho y un 69,3% por cambio de domicilio. Por último, un 8,9% señala otros motivos que no se diferencian de las tendencias anteriores y que se agrupan en torno a las dificultades de transporte y distancia; la salud de los niños y; la temporalidad (y traslado) de las actividades laborales.

Gráfico n°67
Según usted, las familias que retiran a los niños al Jardín, lo hacen por

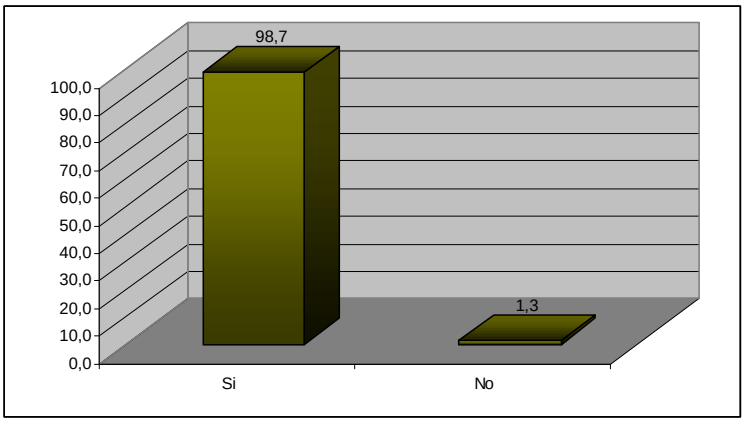


No obstante, refieren que en la mayor parte de estos casos, las familias optan por buscar un nuevo jardín de la Fundación Integra, siendo sindicados como “traslados”, lo que no

corresponde estrictamente a la categoría de deserción o abandono del sistema Integra. Esto se observa claramente en los resultados de la encuesta, donde el 98,7% de las directoras señaló creer que, al cambiar de domicilio las familias buscarían otro jardín Integra para matricular a su niño.

> "*Por ejemplo cuando erradican campamentos... se van familias completas, muchas familias. Ahí hay como una deserción, pero en el fondo ellos no desertan de la institución sino que se trasladan, salen del jardín*". (Equipo Técnico, Concepción)

Gráfico n°68
¿Cree que al cambiar de domicilio las familias buscarían otro jardín Integra para matricular a su niño?



Por su parte, en el retiro propiamente tal, el único factor que se observa transversalmente en los jardines es el relacionado con la salud de los niños, especialmente en invierno y, en mayor grado en las Salas Cuna y los medio menores. Ahora bien, estas situaciones de retiro, si bien pueden ser considerados muchas veces como permanentes, no siempre es así, un ejemplo de la flexibilidad del criterio es que las ausencias por varios meses, no se perciben *necesariamente* como deserciones, a menos que pasada la época invernal no los reintegren. Esto se ve reflejado en algunos testimonios de las educadoras, por ejemplo:

> *"... los medios menores y los de sala cuna, más que nada por salud (...) Porque acá estamos en una parte que está más contaminada (que) provoca (muchos casos de) asma... (...) 'sabe qué no lo voy a traer más... hasta que esté más grandecito'".* (Equipo Técnico, Cerro Navia)

> *"Eso pasa en la sala cuna… en la sala cuna las familias desertan por ese tipo de situaciones... pero ahí los trasladamos... Y sí desisten, (porque) prefieren quedarse con él … (pero, dicen que) cuando esté más grandecito se lo voy a traer de nuevo".* (Equipo Técnico, Ñuñoa)

En necesario aclarar que, el retiro temporal debido a las condiciones invernales se expresa heterogéneamente en las distintas regiones del país, mientras en la Región Metropolitana la temporada Otoño-Invierno aumenta los problemas de salud derivados de la contaminación del aire y del frío, que llevan a ciertas familias a retirar por algún tiempo a los niños; en otras zonas, como la Región de Tarapacá, las enfermedades de los niños no se asocian directamente al invierno; y a su vez, en Chiloé, por ejemplo, esta estación

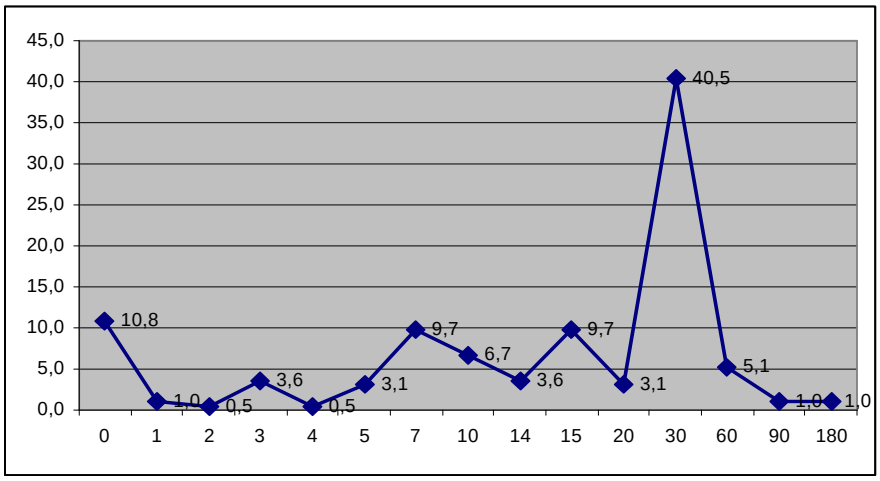
del año no disminuye únicamente la asistencia porque los niños se enfermen, sino también porque se dificultan las vías de acceso al jardín a causa de las lluvias, llevando a muchas familias a dejar de enviar a los niños durante varios meses; de los cuales algunos desertan definitivamente.

> *"porque les queda más lejos el invierno y en abril más menos empieza, mayo o junio empieza a llover y ya no vienen los niños al jardín entonces nosotros tenemos que ir ver que es lo que pasó... pero en septiembre, octubre, cuando ya está bueno el tiempo, vuelven a venir... (pero) hay otros que ya no vuelven porque el niño ya perdió el proceso de adaptación que había tenido antes durante el año y ya no quiere quedarse en el jardín y ahí nosotros no tenemos mucho que hacer*". (Equipo Técnico, Chonchi)

Además, la adaptación de los jardines al flujo irregular de alumnos en los meses de invierno, es asumida como normal en muchos de ellos. Lo anterior se explica en el discurso de la mayoría de las directoras que consideran que se puede dejar de enviar a los niños al jardín hasta un mes, sin que ello implique una merma en su desarrollo educativo. Por lo mismo, ante retiros prolongados por problemas de salud, los jardines tienden a no asumirlos como desertores del sistema.

> "... *de la Fundación no se pierden o al menos que sea por una enfermedad bronquial y ahí siempre los esperamos, les dejamos el cupo abierto... se le dan todas las posibilidades... tener horario libre, flexible, cosa que no se nos pierda*". (Directora, Los Ángeles)

Gráfico n°69
Por cuánto tiempo en el año se podría dejar de mandar a un niño al jardín, sin que ello afecte su desarrollo educativo



Sin aparecer el factor invierno en el norte, las razones para dejar a los niños son similares al resto de las otras regiones del país. Como por ejemplo, la falta de adaptación que experimentan algunos niños, si bien, casi siempre se hace referencia a casos aislados, de todos modos aparece la existencia de padres aprehensivos que perciben los llantos de sus hijos como sufrimiento innecesario y dejan de llevarlos. Existe consenso, en que esta situación tiende a darse, preferentemente, en los primeros días de asistencia al jardín.

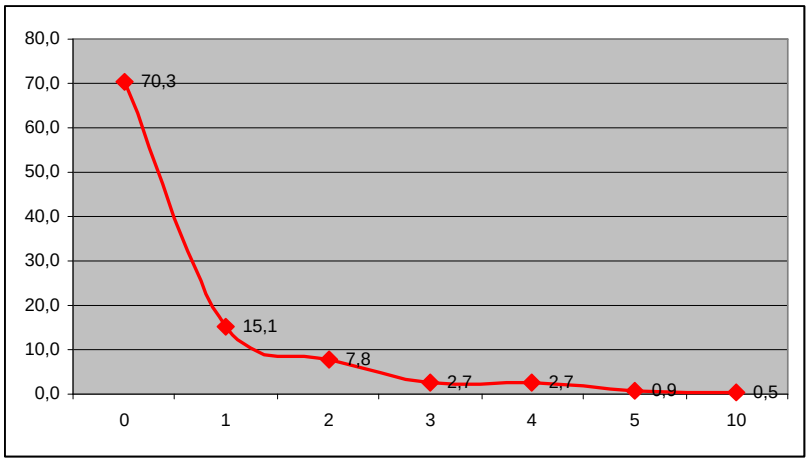
"*... a veces las mamás son más aprensivas y por más que una le diga que el niño va a llorar más de un día, la mamá no es capaz de aceptar eso y se los llevan".* (Educadora, Viña del Mar)

"... de repente estos niños como son muy mimados pasa alguna cosa o la tía le dice no, eso todavía no lo vamos a hacer o 'vamos a hacer esto otro primero'... Porque hay una rutina, y lo ven como castigo, y se enojan los niños y no quieren venir más". (Educadora, Cañete)

Ahora bien, independiente de la existencia de familias más aprehensivas que otras, las educadoras, de todos modos, reconocen que hay un número pequeño de niños que no logran adaptarse a la dinámica del jardín, y finalmente esta situación gatilla la deserción del sistema. Si bien esta situación parece corresponder al mismo fenómeno descrito anteriormente, posee un matiz fundamental que modifica todo el sentido de la situación. En el primer caso, el acento se hace en los apoderados, es decir, son ellos quienes en estricto rigor no se adaptan, al no soportar ver llorar a sus hijos; mientras en que el segundo caso el acento se sitúa en los niños que no se adaptarían, o que es problemático este proceso, presentándose más condescendientes con la decisión de las familias.

"... ha sido porque el niño no se ha adaptado... porque por ejemplo el niño... era muy chiquitito, no estaba acostumbrado". (Equipo Técnico, Valdivia)

Gráfico n°70
Considerando este año y el pasado, ¿Cuántos niños han abandonado el jardín infantil por razones de disconformidad con el servicio?



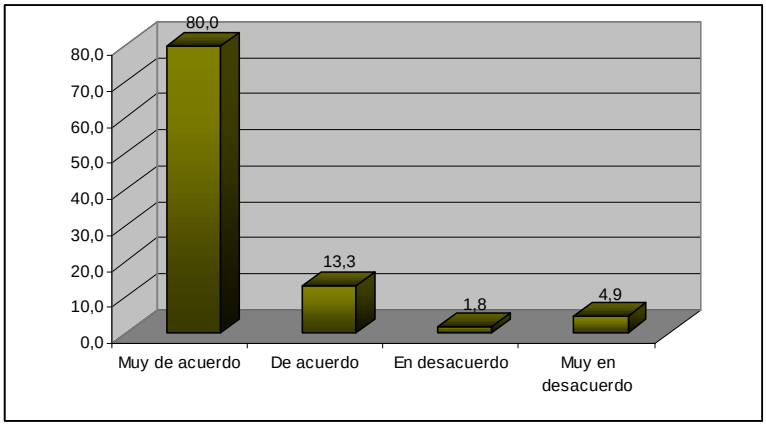
Existe además, un porcentaje muy bajo de casos en los cuales las educadoras reconocen que los niños han sido retirados debido a la insatisfacción con el servicio prestado por los jardines. Especialmente, relacionado con la pérdida de la confianza que habían depositado en el personal del jardín, sea porque sienten que sus hijos han sido descuidados, porque han sufrido accidentes, o bien porque se han sentido discriminados o tratados de mala manera por las tías.

> *"(acá) había un niñito que se bajaba los pantalones, y las tías hablaban con los papás... y al final el papá lo sacó porque según él, las tías y los apoderados lo estaban discriminando".* (Educadora, Ñuñoa)

Relacionado con esto, las directoras señalan en su gran mayoría, estar de acuerdo con que la seguridad de los niños es clave en la relación de confianza con el jardín, con un 93,3%. Por ende, aún cuando no compartan las opiniones y decisiones de las familias, ya que hay situaciones accidentales que son difíciles de controlar, a pesar del cuidado de las educadoras, igualmente comprenden que rota la confianza es esperable que retiren a los niños.

> "*Los accidentes... a los niños le pasan cosas, y los papas empiezan a retirarlos... Yo creo que ese es el* (factor) *más complicado*... (ocurren) *fracturas varias, cortes...* (tragan) *cuerpos extraños, monedas... el TEC cerrado*". (Equipo Técnico, La Pintana)

Gráfico n°71
La seguridad de los niños es clave en la relación de confianza con el jardín



Una de las razones que esgrimen algunas educadoras para explicar esta percepción "*errónea*" de ciertos apoderados, dice relación con el nivel socio-cultural de algunas familias, lo cual influiría en que, ciertos apoderados, no sean capaces de comprender las razones que les dan las educadoras, provocándose tensiones que pueden terminar con el retiro permanente de los niños. Por ejemplo:

> *"... a veces por el mismo nivel sociocultural que tienen los apoderados algunos no han entendido bien, se confunden... el año pasado nos pasó. La mamá de un niño que no quería comer (los alimentos que dábamos acá) porque él estaba con obesidad, entonces le dijimos que era imposible que le trajera papas fritas (...) tengo quince o veinte niños (más) en la sala, no podemos hacer esa diferencia".* (Equipo Técnico, Chonchi)

Pero también se señalan otro tipo de tensiones, generadas por el temor que provoca en algunas de las familias usuarias, que el personal del jardín se preocupe abiertamente del bienestar físico y psíquico de los niños, y que para ello se deba intervenir en conflictos familiares. Es decir, desde el discurso de las educadoras se agrega otro factor que puede incidir en la deserción, y que está vinculado a las estrategias de intervención en las

familias que el centro educativo debe realizar, a fin de velar por un desarrollo integral de los niños a quienes atiende. Ya que, para algunas familias, tales acciones son percibidas como una amenaza y salen del sistema. Cabe mencionar que algunas de éstas se relacionan con violencia intrafamliar o tráfico de drogas, entre otros factores. No obstante, éstas con de carácter marginal, y no se reflejan como tendencias significativas.

> "... *cuando ellos se dan cuenta que nosotros estamos detectando que hay un problema dentro de la familia que está afectando al niño... ahí nos* (involucramos) *en la ayuda*... (pero las familias se sienten amenazadas y) *se quieren ir … ahí nosotros tenemos que hacer un trabajo súper delicado con ellos... la idea es mantener al niño y no perderlo... pero a veces lo perdemos por eso". (Equipo Técnico, Arica)*

> *"... acá han pasado casos de violencia* (intrafamiliar en) *que las tías han mandado al papá con el niño al psicólogo. Y al papá le* (pareció) *mal que le dijeran*". (Educadora, Ñuñoa)

> "*Hay mamás que tienen trabajo esporádico, se mueven mucho... por ejemplo* (entre) *las comunas de San Joaquín, La Granja, La Pintana... pero ahí es porque las mamás o las familias tienen relación con algún tipo de tráfico de drogas*". (Equipo Técnico, Ñuñoa)

Otro de los factores que tiene algún grado de influencia en la decisión de retirar a los niños del jardín se relaciona con el machismo y la divergencia de opiniones entre los padres, pues muchas veces, aún cuando la madre esté de acuerdo con seguir enviando al niño al jardín, éste termina siendo retirado porque el padre no quiere que siga asistiendo, sea porque no le gusta verlo llorar, porque quiere que ingrese rápidamente a la Escuela, o bien porque su inclusión como sujeto activo en el seno de las familias, provocó un conflicto en los hogares. Todo lo cual refleja una cierta inequidad de género al interior de algunas familias beneficiarias de la red, a la que debe dárseles atención, pues aún cuando se trate de un "*espacio femenino*", y sean las madres quienes participen en el jardín y asistan a las reuniones de apoderados, en algunas familias las decisiones sobre el futuro educativo de los niños las toman los padres.

> "... *la mamá tiene una visión del jardín y el papá otra, por ejemplo...* (algunos piensan que es bueno) *para* (posteriormente) *ponerlo a la escuela* (pero*) el papá se lo quiere llevar lo más pronto* (posible a) *la escuela* (y aunque) *la mamá no quiere, porque sabe que aquí en el jardín al niño se le trata súper bien... pero* (él) *la presiona y se lo lleva*". (Educadora, La Ligua)

> *".. el papá es más sensible, si lo ve llorar se lo lleva al tiro, en cambio la mamá no, lo dejan no más. La mamá dice 'no déjalo no más'* (pero) *el papá se lo lleva* (de) *acá". (Educadora, San Antonio)*

Finalmente, existen algunos apoderados que han optado por retirar a sus hijos, porque estos tienen necesidades educativas especiales que requieren de un tratamiento adecuado, que no siempre es posible satisfacer en el jardín. Por esta razón, ciertas educadoras consideran importante que la institución cuente con más profesionales especialistas en el área de educación especial para así poder brindar una educación integral en igualdad de oportunidad a todos los niños, sin importar sus características.

> " ... *la mamá optó por un colegio de lenguaje… porque realmente acá* (en ese aspecto) *no tenemos mucho apoyo* … (y requiere de) *una metodología especial*". (Educadora, Iquique)

> "... *hace dos años atrás se podía ir al jardín y a la escuela de lenguaje, ahora solamente se puede ir o al jardín o a la escuela de lenguaje, porque ya no podemos tener doble subvención* (aún así*) las mamás optan más por el jardín que por la escuela*". (Educadora, Iquique)

En resumen, podemos señalar que, a escala general, en la institución se presentan anualmente pocos casos de deserción – es decir, retiro del jardín y además abandono de la Red Integra-. Lo que mayoritariamente prevalece son casos de niños trasladados a otro centro de Integra, o bien, retirados por un período, especialmente durante los meses de invierno. Aún así, es posible identificar algunos factores que pueden incidir en la deserción, como la pérdida de confianza en el jardín, la resistencia de algunas familias al sentirse "invadidos", o la presencia de necesidad educativas especiales en los niños, entre otros.

5.2.5. Vulnerabilidad

En atención que la prioridad institucional de la Fundación Integra se focaliza en familias en situación de vulnerabilidad social y pobreza, la representación que de ésta tienen los equipos directivos es información significativa, en tanto se produce una transacción simbólica en torno a estos fenómenos, entre la familia y el Jardín.

Por una parte, los equipos de gestión identifican con claridad el que estas condicionantes determinen el ingreso de los niños al Jardín, lo que otorga un sentido de trascendencia a la labor educativa que éstos realizan. En sus palabras:

> "…s*on familias de escasos recursos, muy vulnerables, igual el trabajo ahí es bastante intenso porque hay que ligar muchas responsabilidades"*(Equipo Gestión La Ligua)

> *"…nunca va dar lo mismo trabajar con personas que viven en riesgo social porque uno tiene que apuntar a satisfacer la carencias más grandes que ellos tienen"* (Equipo Gestión Chillán)

Por otra parte, se encuentra la forma en que se aprehende el fenómeno de la vulnerabilidad y pobreza, la que tiende a ser integrada en el discurso de los equipos de gestión principalmente desde la ausencia de recursos, la carencia, teniendo una menor incidencia los recursos y potencialidades que presentan las personas que viven en situación de pobreza. Complementariamente y si se considera que la vulnerabilidad social se configura en un continuo en el que se encuentra la relación entre factores protectores y de riesgo, en los equipos entrevistados la tendencia es a la identificación de los factores de riesgo que presentan las familias y la omisión de los factores protectores, actuales y/ potenciales.

> *"La mayoría de baja, con vulnerabilidad, los sectores mas necesitados (…) prácticamente el resto de mamás que trabajan, mamas solteras adolescentes que estudian"* (Equipo Gestión Puerto Montt)

> *"... de violencia intra familiar, drogadicción, delincuencia... Trabajadoras sexuales, mamás trabajadoras sexuales".* (Equipo Gestión, Cerro Navia).

No obstante, existe un rasgo que se destaca como aspirable en las personas que viven en pobreza y se refiere al 'esfuerzo' y la responsabilidad, rasgos que constituirían una distinción positiva. Este último atributo es asociado principalmente a mujeres trabajadoras y Jefas de Hogar.

> *"…siempre he sentido que esto es un jardín, donde las familias principalmente son muy eh....esforzadas y trabajadoras, eh....no es una pobreza extrema".* (Equipo Gestión, La Pintana)

> *"Las mamás que son jefas de hogar son súper responsables".* (Equipo Gestión, San Antonio)

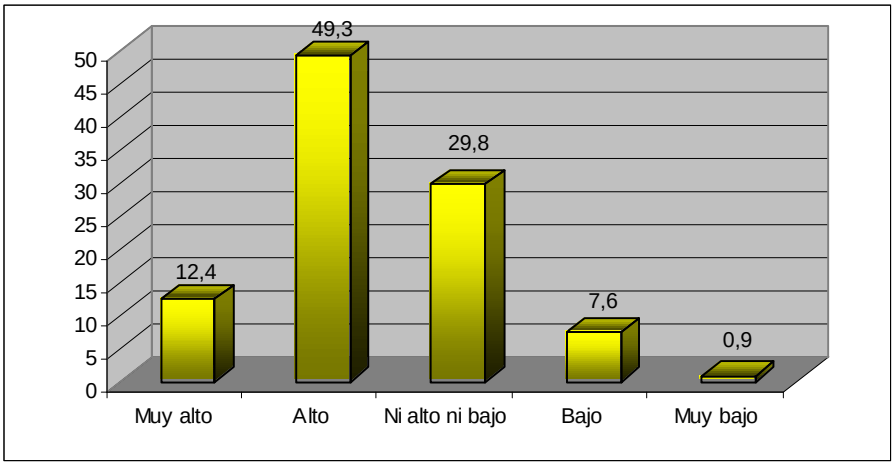
Adicionalmente, se encuentra la preocupación por parte de los equipos en relación al nivel de escolarización de los padres y madres de los niños. Este aspecto, cobra particular fuerza en el discurso. La instrucción formal se considera determinante en el apoyo de los niños en el hogar, sin que otros saberes particulares ni la cultura popular en general contenga, por si misma, un factor protector que de sustento al desarrollo educativo de los niños. Lo anterior nos acerca a una significativa paradoja, la familia es declarada como primer agente socializador por un lado y por otro, es considerada incompetente para realizar esta labor.

> *"…es súper importante o sea, apoyar los niños que lo necesitan y con los papás que tienen un nivel cultural bien bajito, con la enseñanza que no pudieron, ellos no pudieron estudiar, mas no tienen, entonces no tienen otras herramientas que entregarles a sus hijos".* (Equipo Gestión, Chiloé)

> *"Eso igual es complicado, ciertas familias tienen ciertas características desde su nivel educacional también, o sea yo creo que hay que considerar esos aspectos, de repente hay familias que tienen la claridad de que la escuela, el jardín es una parte de la educación, pero también hay otra parte de cómo yo educo a mi hijo, de los valores, los conocimientos que se pueden establecer dentro de las familias, entonces también creo que hay familias que son carentes de ese aspecto, porque no tuvieron las oportunidades, aquí hay familias que son analfabetas, segundo básico, donde el diálogo es muy vago, o también aspectos económicos, desde el hacinamiento, entonces son varias cosas que hacen que estas familias sientan que la escuela es importante, como que tienen la conciencia, pero no se consideran parte de eso. No se reconocen."* (Equipo Gestión, Olmué)

Esta paradoja se manifiesta también en el cuestionario, como se observa en el siguiente gráfico, correspondiente a las respuestas de las directoras respecto de la valoración de los conocimientos de las familias en el desarrollo educativo de los niños, éstas manifiestan un alto grado de acuerdo con la afirmación, pese a la dificultad para nominar esta valoración en su discurso.

Gráfico n°72
En qué grado su Equipo de Trabajo valora los conocimientos de las familias



La focalización de programas sociales orientados a la superación de la pobreza e indigencia, como es Chile Solidario y, en particular, su componente Puente, constituye parte de la población que asiste a los Jardines Infantiles de la Fundación Integra.

Considerando la orientación del programa en cuanto a la incorporación de las familias en situación de pobreza e indigencia a las redes institucionales, es interesante hacer notar que existe una línea discursiva similar en todos los equipos de gestión entrevistados en relación a la prioridad de matrícula con que cuentan estas familias. A través de las entrevistas es posible apreciar la aplicación práctica de esta política pública, en lo concerniente a facilitar el cumplimiento de las condiciones mínimas establecidas como objetivos de intervención.

> *"…se acercan a este jardín, porque aquí tienen ingreso inmediato, aunque no tengamos cupos, si llega un niño de familia Puente, debe ingresar al tiro, esa es una garantía que no tienen en otro jardín. …todas las familias que están en algún programa de gobierno tienen ingreso automático al Jardín"* (Equipo Gestión, Viña del Mar)

La focalización también se encuentra acompañada por un acto discursivo consciente sobre entregar un trato digno e igualitario a todas las familias que asisten al Jardín, es decir, la priorización no se corresponde sólo a un evento de carácter administrativo sino también a una convicción de orden ético-moral.

> *"…normal, igual que el resto, no se hace discriminación (no en coro) si vienen de un programa puente o no…"* (Equipo Gestión Puerto Montt)

> *"…entre ellos a lo mejor saben pero no hacemos ninguna diferencia entre ser del programa Puente o no ser del programa Puente, para nosotros son todos los apoderados iguales, al contrario, el apoderado del programa Puente es el que necesita más apoyo, más apoyo e todo sentido"* (Equipo Gestión Chiloé)

A partir de lo anterior, es válida la interrogante sobre de qué otra forma se movilizan recursos (de todo orden) en función de las familias que participan en este programa, en tanto el carácter local y territorial de estas intervenciones. Al respecto, no se mencionan

iniciativas de un orden distinto al ya descrito, como pudiesen ser coordinaciones territoriales, con organizaciones funcionales, oficinas de protección a la infancia u otras instancias tales como los apoyos familiares de estas familias.

Ahora bien, las familias usuarias del Programa Puente constituyen una población claramente identificada por parte de los equipos directivos y, como se mencionó, priorizada, tal y como se ha planteado que este sistema opere.

Insertos en este contexto, los equipos directivos han desarrollado juicios de valor respecto de las características que presentan estos sistemas familiares los que se recogen en las entrevistas y que, teóricamente, influyen en las pautas de interacción que se establecen entre el Jardín y las familias, en tanto cubren de significados la relación entre éstas.

Al respecto, en los equipos se presentan dos vertientes de opinión. Por un lado, se encuentra una tendencia –mayoritaria- a asociar a las familias con atributos negativos tales como, ser complicados o un problema, en tanto manifestarían un bajo nivel de compromiso con el desarrollo de sus hijos y la oportunidad que significa el que éstos asistan al Jardín.

> *"…como que a mayor pobreza, mayor irresponsabilidad también. '..pero esas familias son más complicadas para trabajar, demuestran muchísimo menos interés'. '…En la sala cuna también, teníamos hartos Puente y no, no los mandaban. Qué 'no, qué es muy lejos'. Realmente no necesitan tanto…"* (Equipo Gestión, San Antonio)

Lo anterior se ve mediatizado por una valoración positiva de las familias que integran este Programa.

> *"… bueno la mayoría son padres que trabajan, madres que salen a trabajar todo el día, madres adolescentes y que no tienen donde dejar a sus niños, la mayoría están en el programa Puente y Chile Solidario".* (Equipo Gestión Osorno)

Es posible que los atributos negativos con que se representan a las familias usuarias del Programa Puente constituya una prolongación de una representación social –preconcepción- más extendida, que asocia la pobreza con atributos negativos que constituirían la causa de su situación. Así también, cabe la pregunta respecto de si, la relación con estas familias ha configurado estos juicios, a partir de la dinámica de relación que éstas establecen con los servicios y programas del Estado. En ambas circunstancias, la problematización sobre los juicios, mitos y dinámicas de relación con estas familias constituye una necesidad en tanto estos significados están en permanente intercambio.

5.3.- CONVERGENCIA Y DIVERGENCIA.

Uno de los elementos más significativos que es posible observar tras comparar el análisis de las visiones de las familias y de los equipos técnicos de los jardines, es que en líneas generales ambos apuntan hacia la misma dirección, encontrando muchos más puntos en común que espacios de divergencia. En este sentido, es posible decir que estamos en presencia de un discurso relativamente homogéneo, el cual se expresa numérica y cualitativamente.

En efecto, dichas diferencias tienden a expresarse más como matices que como tendencias opuestas, siendo muchas veces necesario recurrir al análisis de discurso para poder identificar las diferencias en el sentido de las declaraciones de unos y otros, las cuales estadísticamente no es posible apreciar.

5.3.1. Proceso educativo de los niños.

En relación al proceso educativo de los niños, que ha sido una de las dimensiones de análisis del estudio, el plantearse en qué aspectos convergen los actores sujetos de investigación, es decir, las familias y los equipos de gestión de los Jardines de la Fundación Integra, parece relevante situar un primer elemento que actúa como contexto, modelador y/ encuadre de otros fenómenos.

Es interesante hacer notar que el valor social atribuido a la educación se configura como consenso social, e incluso ideológico, en forma relativamente reciente en nuestro país. La promulgación de los doce años de escolaridad obligatoria, promulgados hace sólo algunos años es una muestra de ello, así como la propia discusión sobre educación inicial en nuestro país y los impactos a mediano largo y plazo asociados a proveer educación formal en los primeros años de vida. Dicho consenso se expresa en el discurso de ambos actores (familia y jardines), bajo la forma de un discurso homogéneo.

El consenso se representa en el valor de la educación, en tanto amplía las oportunidades de desarrollo, contribuye a una mayor movilidad social, aumenta la productividad, entre varios de los aspectos que se relevan. En función de lo anterior, se genera institucionalidad, se amplían coberturas y se aspira a la calidad, en una búsqueda por garantizar democráticamente las mismas oportunidades para vastos sectores de la población, entre los que algunos se han encontrado en una frágil integración o simplemente excluidos, como las personas que viven en situación de pobreza y vulnerabilidad social.

Este consenso, en su carácter de proceso, incorpora supuestos de diverso orden y nivel, que animan las relaciones que se movilizan en torno a este fenómeno, tales como, la educación es un derecho y por tanto todos deben poder ejercerla en forma libre, la educación de calidad es un desafío orientado al desarrollo de las personas y de los pueblos en general, en cuanto amplía la estructura de oportunidades. Todos los niños y niñas pueden aprender y se requiere identificar cuáles son las particularidades de sus necesidades educativas a fin de garantizar que cuenten con las condiciones necesarias para avanzar. La educación formal no puede, ni debe, resolver por sí misma la totalidad de los aspectos comprendidos en el desarrollo educativo de niños y jóvenes, ya que existen otros actores de alta relevancia y significado. Por un lado, la familia, la que

incluso, temporalmente, precede a la institución escolar, y por otro lado, se encuentra el entorno, dónde se produce un vasto aprendizaje de carácter informal, aunque no por ello menos significativo.

En este consenso que actúa como contexto, de acuerdo a la percepción de los apoderados y los equipos técnicos de los jardines, a la familia se atribuye una particular relevancia, no se la entiende como mero ambiente de los procesos formativos, por el contrario, se le declara como primer agente socializador, "núcleo fundamental de la sociedad", principal responsable del bienestar, protección y desarrollo de sus hijos. Se plantea que, si bien su rol se ha ido reformulando en el marco de los efectos de los procesos de modernización, ha aumentado su valor como principal recurso afectivo y social en una sociedad donde los lazos de confianza y solidaridad se debilitan.

No obstante, como es evidente, el nivel de control y penetración, entendido esto último como actuación y reproducción de los supuestos, es distinto de acuerdo al sistema al que nos estemos refiriendo. Siguiendo esta línea de análisis, al investigar qué sucede en la relación entre el Jardín y las familias en torno al proceso educativo de los niños, consideramos que este consenso actúa determinando parte del discurso y las expectativas de los actores, presentándose como tendencia, en términos generales, una convergencia de orden discursivo y una mayor divergencia en el ámbito de las prácticas.

La importancia de la educación no es cuestionada, y en este caso, lo referido a la educación inicial, que se encuentra representada por el Jardín, como institución. Ubicados en esta coordenada, el sistema Jardín emerge como *eje del proceso educativo*, y la educación como un bien incuestionable.

Ahora bien, al vincular el eje educación con el supuesto sobre la importancia de la familia en los procesos educativos, se observa una convergencia total en los discursos, ambos coinciden en que el rol de la familia es subsidiario y complementario al realizado por los jardines, unos ponen énfasis en integrar (los jardines) y otros en reforzar (las familias), matices que se orientan a relevar a uno u otro actor pero que no debilitan la tendencia principal.

Recapitulando, el consenso ideológico sobre educación integra a la familia atribuyéndole un rol significativo e la educación de sus hijos. El estudio muestra al respecto que, la educación se encuentra representada en forma 'total' por el sistema Jardín y las familias se acoplan, integran o refuerzan a él.

Entonces, la importancia de la familia en el proceso formativo tiende a quedar restringida a los aspectos anteriormente mencionados, presentándose como un "*significante vacío*", un concepto vacíado de contenido. Esto es más evidente cuando observamos que, la mayor parte de las familias no visualizan concretamente saberes complementarios que puedan aportar al proceso de formación de los niños, más allá de ciertas normas y valores. Aluden también a no contar con tiempo ni competencias necesarias para enseñarle adecuadamente a sus hijos, es decir, discrepan del supuesto sobre su importancia e impacto.

Aunque al margen, cabe señalar que queda la interrogante respecto de si, la formación de normas y valores tiene intencionalidad educativa en la familias, o se significa así, ya que es posible leer lo anterior desde las condiciones básicas que requiere proveerse cualquier sistema a fin de relacionarse en pos de un objetivo.

Cuando se analiza el rol educativo del jardín, que constituiría una manifestación específica del supuesto educación, surgen dos vertientes. Se observa, por un lado, coherencia entre el supuesto del consenso ideológico y su internalización por parte de los Jardines, otorgándole una alta consistencia al sistema. Las educadoras se encuentran convencidas de la relación existente entre la educación inicial, educación básica y resultados o rendimiento adecuados.

Por otro lado están las familias. En éstas se tiende a considerar a los jardines como el actor central en la formación de los niños, principalmente en lo relacionado al desarrollo de hábitos (de higiene o alimentación), habilidades sociales y desarrollo cognitivo de los niños.

No obstante, es posible observar en las representaciones y percepciones de las familias, una evolución en torno a los beneficios educativos que entrega el Jardín, en tanto van cobrando importancia por sobre sus atributos funcionales, como facilitar condiciones (en tanto resuelve el cuidado de los hijos) para trabajar o estudiar, a medida que se intensifica la relación entre éstas y el Jardín con el paso del tiempo.

En cuanto a este tema es dable mencionar, el valor material y simbólico de la conformación de un vínculo seguro y confiable, es decir, es *en* la relación en la que se produce este intercambio simbólico, y en su carácter de relación implica un encuadre temporal, de contenidos, objetivos, y afectivo específico que contribuya a construir esta reciprocidad constante que implica una relación, superando lo anecdótico de intercambios específicos e instrumentales.

Como se da cuenta, en este ámbito la tendencia es a que ambos actores se encuentren bajo los mismo supuestos, aunque el grado y profundidad con que pueden dar cuenta de ellos varía. Dentro del supuesto que la educación es un bien aspirable y necesario, se encuentra como contenido específico el rol educativo del jardín, en el que éstos mantienen un discurso único y coherente al supuesto, y las familias evidencian una incorporación paulatina del mismo, que se inicia con la satisfacción de necesidades de orden instrumental pero que aún así, nunca desconoce la relación educativa, ante la cual, la supremacía está en el Jardín y la familia juega un rol subsidiario.

La divergencia se encuentra en el plano de la especificación de los contenidos sobre cómo se plasma la incidencia de la familia en el proceso educativo de sus hijos, por tanto, en el ámbito de las prácticas. Sin embargo, que exista coincidencia respecto, por ejemplo, del rol subsidiario de la familia en la educación de sus hijos no implica que no requiera problematización y/o cuestionamiento.

Una última reflexión en cuanto a la dimensión educación y la convergencia entre actores, se refiere a las relaciones que se suceden en torno a los niños como sujetos. Al respecto el análisis nos muestra en primer lugar, una tendencia a encontrarse, la relación entre familia y Jardín, en torno a comprender a los niños como sujetos de su propio aprendizaje. Las familias manifiestan sorpresa ante este descubrimiento y por sobretodo, valoración. El Jardín les devuelve niños a los que hay que escuchar, que opinan, con gustos y aspiraciones propias, incluso a veces les obligan a re-mirar ciertas prácticas familiares que son cuestionadas o visibilizadas por los niños a partir de los aprendizajes del jardín.

Los equipos de gestión de los Jardines valoran el énfasis educativo de su quehacer en el que se pone al centro una relación pedagógica que considera al niño como interlocutor, facilitando, mediante su acción, el desarrollo de sus potencialidades.

Este es un primer plano de análisis. El imaginario sobre la infancia se modifica en pos de su comprensión como sujetos. Para unos (la familia) es una sorpresa, para otros (los jardines) una confirmación.

Buscando una mirada que no reduzca ni caricaturice fenómenos tan complejos como las transformaciones socio-culturales a los que se alude implícitamente, nos parece que, si se imagina un continuo en el que un extremo se encuentra representado por una relación de objeto con los niños y en el otro, como sujetos; ambos actores se mueven en este continuo no en forma lineal sino en grados diferentes dependiendo del plano en el que éstos dos polos se presenten, metafóricamente hablando.

En el ambiente del Jardín, el aula, la experiencia educativa que media el aprendizaje se infieren del análisis un relación orientada preferencialmente a entender y actuar con los niños, entendiéndolos como sujetos. En el ambiente familiar, en sus dinámicas y pautas transaccionales, los niños en algunas circunstancias son considerados como sujetos y otras como objetos. Es posible inferir, por tanto, que para sus padres en el ambiente jardín la dinámica es al revés.

Incorporando otra variable a este continuo, a saber, la situación de vulnerabilidad de las familias y/o la vulnerabilidad al riesgo del desarrollo de los niños. Al respecto es interesante vincular que el análisis muestra cierta tendencia a asociar la pobreza, en este caso, identificada en los usuarios del Programa Puente – Chile Solidario, con atributos negativos, lo que no es muy distinto a la realidad nacional. Por su parte, estas familias, tienden a asociar su pertenencia a otros fenómenos ante los cuales deben diferenciarse o establecer distancia, tales como, la cantidad de beneficios recibidos. Acá también hay coincidencia entre las percepciones de unos y otros.

Desde esta perspectiva nos parece que, volviendo a la lógica objeto-sujeto, las dinámicas entre estas familias y el Jardín tienden a consideración de los beneficiarios (usuarios) como objetos de un servicio. Pues dificulta que un 'otro' que sólo es definido desde lo que 'no' es, de lo que adolece o de la carencia, sea comprendido como sujeto. Tampoco lo es aquel que representa lo que no se quiere ser socialmente.

Desde esta perspectiva, el que los niños tiendan a ser comprendidos y tratados como sujetos se configura como una distorsión en términos sistémicos. Es decir, la retroalimentación si es positiva, aumenta la desviación en cuanto, mientras más se reconoce al niño como otro distinto de su familia, menos se les reconoce a ellos su cualidad de sujetos, debilitando la activación de su rol.

5.3.2. Participación de las familias.

En la línea de análisis desarrollada en la dimensión anterior, la participación de las familias en el Jardín, que alude a un ámbito de orden práctico, es donde aparecen divergencias más evidentes en tanto, la convergencia discursiva que se observa en torno a la importancia del rol de la familia en el proceso educativo de los niños, se ve contrastada por el hacer práctico.

En este sentido, en relación a la participación de los apoderados en el jardín, tiende a observarse una serie de convergencias a nivel de discurso en torno a la idea que la participación es un valor en sí, y por ende, la participación de las familias es positiva y necesaria. No obstante, la convergencia en torno a este concepto es discutible, ya que éste se configura, en cierto modo, como significante vaciado de contenido, especialmente de parte de los apoderados. No existe claridad de parte de los actores sobre en que se traduce, o debe traducirse, la participación de familias.

Dicho de otro modo, estamos en presencia de una convergencia a nivel de discurso, pero a una divergencia en la práctica; lo cual es particularmente evidente, porque es a través de la participación concreta dónde se prueban estas prácticas, y en relación a este aspecto donde el discurso hace referencia a ámbitos distintos. Pues aún cuando, ambos discursos parecen ser coincidentes, en relación a la importancia y lo beneficioso de la participación; en la materialización de estos discursos se advierten implicancias considerablemente divergentes entre unos y otros. Mientras para unos, las familias, la participación implica responder a lo que los jardines les soliciten, para los otros, los jardines, se debería corresponder a una actitud activa y propositiva, que no tiene un correlato en la realidad.

Se ha planteado que la alusión a la importancia de la familia no contiene elementos que permitan construir una idea más precisa sobre cómo se expresa, cuándo o dónde. E incluso, el análisis se orienta hacia un polo contrario, donde en vez de participación, en muchos casos, sólo podría hablarse de colaboración o reacción. En este sentido, podría se hablar de convergencia, pues más allá de lo que implica la participación para cada actor y de la divergencia en torno a la expectativa de las familias y los jardines a este respecto, en el discurso de ambos se observa su carácter casi exclusivamente reactivo.

Entonces, la participación aparece como una dimensión crítica. Es coherente que sean los equipos de gestión quienes tienen mayores expectativas respecto de la participación de las familias, ya que el supuesto sobre la influencia de la familia en la educación de sus hijos, tiene como consecuencia lógica la aspiración de una participación activa, comprometida y autónoma. Mientras que la ausencia, en los apoderados, de una concepción precisa sobre cuál el es rol de la familia en el proceso educativo de los niños, se traduce en una falta de claridad sobre cuál debe ser el tipo de participación de los apoderados para responder a este rol.

En cambio, las familias, que se consideran en una posición de menor impacto y relevancia que la del Jardín respecto de la educación de sus hijos y, a su vez, plenamente convencidos de esa importancia, se ponen al servicio del Jardín cuando éste lo requiera y para las tareas que estime necesarias. Sus expectativas difieren de las del Jardín, ellos esperan que *todos* los padres estén dispuestos a participar, por tanto, su inquietud no es cómo, ni para qué, sino cuántos participan.

En este sentido, la divergencia en torno a la participación se expresa también, en la contradicción entre el rol que los jardines esperan de las familias y las expectativas de participación de estas últimas. El Jardín espera que las familias se transformen en agentes educativos que articulen y complementen el desarrollo educativo de los niños entre el Jardín y el hogar. En cambio, las familias, desde la ausencia de una conciencia plena sobre su rol, limita sus expectativas a ser simples colaboradores.

Quizás, el único punto de convergencia nítido que se puede observar en relación a las expectativas de participación de las familias, se asocia a la convicción de que la participación de los apoderados es aún limitada, y debiera comprometerse a un volumen mayor de apoderados para integrarse a las actividades de los establecimientos.

Dicho de otro modo, existe una clara divergencia en el cómo debe materializarse la participación, y una convergencia sobre el volumen que ésta debe tener. Se evidencia en las representaciones de las familias: es importante que todos participen, aunque no sepan muy bien cómo ni en qué.

De este modo, la participación es básicamente funcional, instrumental, dándose un vértice de convergencia en la dinámica de participación. Se denota la valoración de un saber, que es práctico y manual (arreglos, hermoseamiento y aseo), y que reproduce el patrón de relaciones sociales predominante.

Las familias asumen sin reparos, es más, responden a esta valoración de los jardines, con una actitud de compromiso, pero siempre desde un rol subordinado. Lo anterior requiere una problematización con mayor profundidad, pues de acuerdo a la información recogida por el presente, su análisis muestra elementos de la reproducción de una dinámica de desigualdad que, precisamente, se pretenden corregir. Es decir, la participación se consuma en la prolongación de un rol social rígido y estereotipado, el de obreros y trabajadores de servicios, reduciendo su cualidad de sujeto.

Otro de los elementos donde se visualiza esta divergencia, y que es coherente con la falta de conciencia de las familias sobre cuál es el rol que deben cumplir en los jardines, se expresa en que, mientras para éstos es necesario abrir los centros a la participación, sin limitarla por razones se seguridad, en tanto se subentiende que los apoderados no son un agente externo que invade su espacio, sino que son concebidos como parte integrante de la comunidad educativa; para los apoderados, quienes no conciben para sí un rol particular y se sitúan como usuarios externos y beneficiarios del sistema Integra, en contradicción a lo anterior (abrir el jardín a la participación), pues perciben potencialmente la participación ilimitada en el jardín, como un riesgo para la seguridad de los niños.

5.3.3. Percepción de Servicios y Necesidades.

Respecto de la divergencia y convergencia en la dimensión de los servicios otorgados y de las necesidades resueltas por los Jardines Infantiles y las Salas Cunas adscritos a la Fundación Integra, es posible observar ciertas tendencias que acercan y distancian las declaraciones y percepciones de los diversos actores involucrados en la atención de los niños preescolares.

En este sentido, la primera constatación que se aprecia, tanto en el levantamiento cualitativo como en el cuantitativo, dice relación con la buena percepción que en términos generales se manifiesta en los servicios proporcionados por los Jardines y la satisfacción de necesidades en este ámbito. De hecho, al contrastar los discursos de la diversidad de familias y de equipos técnicos y directivos de las instituciones, se aprecia que todos estos actores coinciden en calificar de manera positiva el servicio que ofrece el Jardín. Dicho de otro modo, se advierte una clara convergencia entre las percepciones y declaraciones

de los usuarios por una parte y de los dadores del servicio prestado a los niños, por la otra.

No obstante, pese a que existe una convergencia inicial en la percepción que se tiene de los servicios que en general presta el establecimiento, al observar detalladamente los discursos y declaraciones de familias y de actores institucionales, también es posible distinguir una diferencia en la intensidad o en la magnitud de esta percepción positiva. Es así como, examinando detenidamente ambas percepciones, puede sostenerse que el discurso o percepción de las familias muestra una mejor calificación que la realizada por los agentes del propio Jardín. Dicho de otra manera, el discurso del Jardín, aún cuando valora el servicio proporcionado a las familias, se muestra más crítico que el observado en los discursos de las familias beneficiarias.

En este sentido, resulta relevante preguntarse por los factores que influyen para que, quien es el prestador de servicios tenga una percepción relativamente más negativa que quienes hacen usos de estos servicios. Esta situación puede convertirse en una paradoja, en la medida que no concuerda con las tendencias que comúnmente se observan en las relaciones entre instituciones y usuarios. A modo de ejemplo, resulta ilustrativo observar cómo las evidencias indican que los mismos perfiles de familias atendidas por los Jardines Infantiles de la Fundación INTEGRA, a la hora de manifestarse respecto de los establecimientos escolares de la red pública, tienen por lo general una percepción negativa del servicio que prestan los establecimientos municipales de educación básica.

Por esta razón, resulta importante subrayar el hecho que la percepción de las familias atendidas por los Jardines Infantiles de la Fundación, es más condescendiente con los servicios recibidos, que el declarado por los propios equipos técnicos y directivos de los Jardines que “ofertan” estos servicios.

Esta misma convergencia en términos absolutos y divergencia respecto de la intensidad de la valoración declarada, se advierte al momento de comparar las representaciones que tienen las directoras y las familias respecto del trabajo que realizan las Agentes Educativas (Tías) y el personal administrativo del Jardín. Es decir, tal como en el caso de los servicios en general, las familias una vez más entregan una mejor valoración del trabajo realizado por estos trabajadores, que la percepción declarada por las propias directoras de los establecimientos. Hecho que también se observa cuando familias y Jardines se refieren a la relación que los técnicos y profesionales que trabajan en la institución establecen con los apoderados.

En síntesis, se advierte una convergencia en el sentido que los servicios y la satisfacción de necesidades brindados por los Jardines Infantiles son altamente valorados por las familias usuarias y por los equipos directivos. Sin embargo, en prácticamente todos los ámbitos vinculados a esta temática, se constata una divergencia en el sentido que quién más y mejor valora estas dimensiones son las propias familias.

Al tratar de indagar en los por qué de la mejor valoración de las familias en relación a los equipos técnicos -respecto de los servicios entregados por el Jardín- en principio se sostuvo, a modo de hipótesis, que quizás esta divergencia podría manifestarse por la gratuidad de la atención prestada a los niños, en el entendido que, ante un servicio sin costo, la evaluación que de él se haga, tendería a ser menos exigente o más laxa. No obstante, al analizar detalladamente la información sistematizada no se encontraron

indicios que permitieran confirmar esta proposición. De hecho, en los datos emanados por el procesamiento estadístico, no se advierte que las familias de ingresos socioeconómicos más altos, muestran una mejor valoración de los servicios que aquellas familias ubicadas en los tramos de ingreso familiar más bajos. Por el contrario, esta información incluso podría mostrar una tendencia inversa, a saber, las familias de menores ingresos serían más críticas de los servicios que aquellas con relativo mejor ingreso económico del hogar.

Complementando lo anterior, si se consideran las familias usuarias de Chile Solidario, focalizadas en este programa a raíz de sus desmejoradas condiciones socioeconómicas, tampoco se encuentran antecedentes, en los discursos y representaciones de este tipo de apoderados, en relación a que la gratuidad de la oferta prestada por los Jardines de INTEGRA, influya en la positiva o negativa valoración de esta dimensión.

Por lo tanto, se observa convergencia en términos que, al comparar los diferentes discursos y declaraciones, todos los perfiles de entrevistados y encuestados se muestran unánimes en la positiva valoración de los servicios que presta el Jardín, sin que ello esté determinado por la gratuidad de la oferta entregada por la Fundación.

Por otra parte, en relación a la identificación y valoración de los servicios que específicamente proporciona el Jardín, es posible sostener que también se da una convergencia en términos de la buena evaluación que se tiene de la alimentación que entregan los Jardines. De hecho, más que un servicio conferido, da la impresión que tanto las familias como los equipos técnicos tienen la representación que la alimentación es un “dato de realidad”, a saber, se parte del hecho que la alimentación de los Jardines, por definición es un buen servicio. Esta constatación puede ser relevante, en la medida que al poner el servicio alimenticio, incluyendo la manipulación, en un nivel distinto a los otros servicios, podría incluso señalarse, que ese tipo de servicio no es gravitante en la permanencia o en la elección de Jardín.

La observación anterior es concordante al momento en que la familia se pronuncia respecto de las necesidades que el Jardín no les satisface adecuadamente, pues en ningún momento se percibió que en los discursos o declaraciones de los familiares, la alimentación apareciera como una necesidad no resuelta. Una convergencia que también se da en las representaciones que tienen los propios Jardines al pronunciarse por este tipo de servicio.

Quizás las únicas diferencias o divergencias en este tema, se encuentran al desagregar las declaraciones realizadas por los diferentes tipos de familias. Es así como las familias adscritas al programa Chile Solidario le otorgan una mayor importancia que los otros tipos de familias, a la necesidad de alimentación que les resuelva el Jardín.

Esta misma unanimidad o convergencia en las opiniones de los diferentes actores, se advierte al momento en que se pronuncian sobre el horario de funcionamiento de los Jardines, es decir, tanto las familias como los equipos directivos se refieren positivamente al horario de funcionamiento de los Jardines. Las únicas excepciones que se encontraron, están más relacionadas con la extensión del período de funcionamiento, en términos de ampliar el servicio que presta el Jardín en épocas de vacaciones escolares. No obstante, estas opiniones no tienen la unanimidad para que a partir de los insumos recopilados y sistematizados en el presente estudio, permitan sostener que la extensión

horaria o de período de funcionamiento es una demanda no satisfecha por la red de Jardines INTEGRA.

Ahora bien, si en el caso de los servicios de alimentación y de horarios de funcionamiento del Jardín no se advierten diferencias entre los diversos actores, una situación semejante de aprecia cuando familias y equipos directivos aluden a los materiales educativos con los que trabajan los niños y a las relaciones entre números de niños por sala y número de niños atendidos por cada agente educativo. Dicho de otra manera, existe un consenso en el sentido que ambos tipos de actores, familias y equipos directivos, aún cuando evalúan satisfactoriamente estos aspectos de los servicios que brinda el Jardín, se ubican en un escalafón inferior a las dimensiones mencionadas anteriormente.

Del mismo modo, también se advierte una convergencia en el sentido que lo menos valorado, respecto de los tipos de servicios, son aquellos aspectos que se vinculan con la infraestructura del Jardín, a saber, condiciones de las salas, carencia de patios techados y el equipamiento para los juegos de los niños, entre otros aspectos mencionados.

Es interesante hacer notar que se puede encontrar una vinculación entre la convergencia que existe en la valoración, más modesta, de la infraestructura de los Jardines, y el tema de la preocupación permanente por la seguridad física y emocional en la que se encuentra el niño que asiste al Jardín. Desde este punto de vista, la valoración más bien modesta, que tanto las familias como los equipos técnicos le atribuyen a la infraestructura de los establecimientos, encuentra un punto de coincidencia en la preocupación que permanentemente manifiesta el apoderado por las condiciones y medidas de seguridad que adopta el Jardín para “proteger” a los niños de los riesgos que advierten en el entorno o en el emplazamiento en el que se ubican los Jardines de la Fundación INTEGRA.

En este punto es interesante hacer notar que de alguna forma se tendería a pensar que se está ante una paradoja, pues por una parte la participación de los agentes externos es bien valorada pero, al mismo tiempo la estructura física mejor evaluada es aquella que incluso visualmente no tiene acceso al entorno del Jardín. Es por ello, que resulta importante que al momento de considerar esta vinculación se tenga presente el tema de la participación desarrollado anteriormente. Del mismo modo, no hay que perder de vista que también se encontraron elementos que ratifican el hecho que la confianza depositada por las familias en la seguridad que otorga el Jardín, depende también la fidelidad que las familias adquieren con la institución.

Por otra parte, al analizar las necesidades que el Jardín le resuelve a la familia, es interesante apreciar que tanto los equipos técnicos de los establecimientos, como las propias familias atendidas por éstos, le otorgan una importancia destacada al desarrollo educativo del niño y la función de cuidado que el Jardín entrega cuando la familia ha decidido enviarlo al Jardín Infantil o Sala Cuna. Por lo mismo, que se aprecia una convergencia entre los diferentes actores, en términos que estas dos funciones son vistas como las más prioritarias.

Dicho de otra manera, tanto en el caso de las representaciones de las familias como en las manifestadas por los equipos técnicos, el Jardín proporciona un servicio educativo y junto a ello satisface la necesidad de cuidado que requiere el niño cuando la familia no puede hacerlo o bien cuando por opción no vinculada necesariamente el mundo laboral, decide enviarlo al Jardín.

Ahora bien, desde el punto de vista de la relación entre servicios entregados y necesidades resueltas o insatisfechas, es también importante hacer notar que la función de cuidado del niño (función de guardería), especialmente cuando la familia trabaja, está relacionada con los tipos de servicios identificados y valorados por las familias y por los propios Jardines. En otras palabras, los servicios son concretos, prácticamente tangibles (alimentación, infraestructura, equipamiento, etc), muy asociados a la función o necesidad de cuidado. En cambio la necesidad de desarrollo educativo, que tanto las familias como los equipos técnicos coinciden en mencionarlas como una de las dos más importantes, no tiene un correlato en indicadores concretos. Es decir, no se advierten evidencias claras respecto del tipo de contenidos o del tipo de necesidades de desarrollo educativo que resuelve el Jardín. Pese a que se hace mención a las habilidades sociales y convivenciales que adquiere y desarrolla el niño a partir de la asistencia al establecimiento.

Otro punto que también es interesante de advertir, en relación al tema de la necesidad de desarrollo educativo que resuelve el Jardín, dice relación con la divergencia que se advierte entre las declaraciones que realizan las familias y directoras, a partir del procesamiento estadístico que comparó las opiniones de ambos actores. Según estos resultados, las familias ubican en primer lugar el desarrollo educativo como la primera necesidad cubierta por el Jardín, seguido por la necesidad de cuidado. En cambio desde la perspectiva de las directoras, las familias satisfacen el cuidado y luego el desarrollo educativo.

La importancia que reviste este cruce de percepciones puede encontrarse en el tema de las expectativas y en las creencias que unos actores tienen de los otros. Pues si en tanto directora se tiene la creencia que las familias le otorgan más relevancia a la función o necesidad de “guardería” que satisface el Jardín, una reflexión compartida entre estos actores y un mutuo reconocimiento podrían sedimentar los indicadores concretos a partir de los cuales, por una parte las familias pueden evaluar el proceso de aprendizaje de los niños y su participación, y por otra, las directoras pueden resignificar las funciones y los contenidos educativos que el Jardín pretende impulsar en los niños.

Este reconocimiento de la divergencia en la ubicación de la importancia que las directoras creen ver en las familias, a la hora de considerar la necesidad educativa, contribuye al mismo tiempo, a mejorar la calidad del vínculo que familia tiene con el factor educativo del niño en el Jardín.

Dicho de otra manera, para que se promuevan estrategias tendientes a aumentar el grado de involucramiento de la familia en el proceso educativo que el jardín está promoviendo en la actualidad, primero seria necesario conciliar la divergencia en la percepción que tienen las directoras respecto de la prioridad que le otorga la familia al desarrollo educativo.

Del mismo modo, también es importante considerar que el desarrollo educativo sea la necesidad mejor valorada por las familias, podría corresponder a la ausencia de expectativas que se tenían en este ámbito. Es decir, el tema del desarrollo educativo puede ser un servicio o una necesidad que se adquiere al momento del ingreso al Jardín y se incrementa en la medida que las familias advierten cambios en los niños. En esta explicación, las familias llegarían por una necesidad de cuidado, cuando ellas por motivos asociados principalmente a las actividades labores no pueden atender al niño. De ahí el

tipo de servicios concretos que identifican, pero a partir de los cambios percibidos en los niños, advierten que en este proceso también entregan elementos educativos.

Sin perjuicio de lo anterior, también se pudo constatar que tanto los equipos directivos como las familias son convergentes en la creencia que el Jardín Infantil y la Sala Cuna cubre prácticamente todas las necesidades que requieren los niños. En otras palabras, no se encuentran tendencias claras que muestren tipos de necesidades no cubiertas por la oferta y los servicios proporcionados por los establecimientos.

El único tema o necesidad que indirectamente se demanda al jardín Infantil y a las Salas Cunas, dice relación con la salud, principalmente, física de los niños. En este sentido, en una primera lectura, esta también convergencia discursiva entre familias y equipos técnicos, podría traducirse como una necesidad insatisfecha. Sin embargo, más que pensar en una estrategia para que el propio Jardín satisfaga esta demanda, sería importante preguntarse por la vinculación que los establecimientos tienen con las redes de asistencia de las comunas en las que están emplazados.

6.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

6.1. Conclusiones.

Dimensión: Proceso educativo de los niños

- Por parte de sus familias, la educación inicial de los niños es una expectativa que va priorizándose en el marco de una relación entre las familias y la unidad educativa. La relación entre ambas se muestra como un canal de intercambio, particularmente sobre qué significa educar. En tanto relación, alude al vínculo, la mantención en el tiempo, la seguridad y la confianza.

- En el proceso educativo de los niños que asisten al Jardín, las familias se comprenden en un rol subsidiario al realizado por esta institución. Se presenta cierta disonancia entre el reconocimiento explícito de la familia como primer agente educativo y la valoración sobre las condiciones de vulnerabilidad que éstas presentan, como factores obstaculizadores en el desempeño de su rol educativo

- El aprendizaje de los niños (habilidades sociales, hábitos y conocimientos) implica un proceso de reorganización de las dinámicas familiares. A su vez no se visualizan claramente "saberes" propios de las familias, que puedan ser integrados en el proceso educativo de los niños, más allá de la formación de valores, que es considerada por las familias como una atribución de carácter específico de ellas.

- La relación familia–jardín puede leerse desde un código más instrumental, en cuanto no se valoran, ni se visibilizan sus recursos. Las eventuales disonancias que recibe el niño, pueden impactar en la calidad del vínculo con sus padres o figuras significativas, despotenciando el factor protector: vinculo seguro.

- El Jardín comprende a los niños como *sujetos* en formación y su relación pedagógica se orienta en esa línea, influyendo en que las familias visualicen a sus hijos como sujetos. Lo anterior es parte de un proceso, que implica un reacomodo en las prácticas y pautas de crianza.

- Respecto de las necesidades y expectativas educacionales, confluye la visión de ambos actores, en tanto el Jardín se sitúa como un sistema privilegiado para promover y efectuar aprendizajes en los niños. Se infiere la existencia de un consenso ideológico que privilegia la educación como mecanismo de integración y desarrollo y que se operacionaliza a través del Jardín.

- La formación en habilidades sociales que realiza el Jardín, se representa como un factor de éxito en el ingreso a la enseñanza básica. La educación que brinda el jardín es entendida, tanto por los jardines como por las familias, como un continuo cuyo paso siguiente es el ingreso a la educación básica.

Dimensión: Participación

- La participación de los apoderados es un tema no resuelto en los jardines, dada la divergencia que existe entre las expectativas de las educadoras y las formas de participación que asumen los apoderados. En general, se presenta una tendencia a la conformidad respecto a las formas de participación, aún cuando ésta debiera darse en mayor cantidad e intensidad

- Los jardines y las familias coinciden en que la principal forma de participación es la asistencia a las reuniones de apoderados, siendo escasa la participación en otro tipo de actividades, reduciéndose a la presencia en cada uno de los jardines de un grupo de apoderadas que participan permanentemente.

- Fuera de las reuniones de apoderados, en general, la participación que se declara, es femenina, reactiva e instrumental, y si bien se tiende a dar principalmente en fechas o eventos especiales, ésta es bien evaluada tanto por los Equipos Técnicos como por las apoderadas.

- Los principales factores que inciden en la baja participación de los apoderados, dicen relación, con falta de tiempo disponible a consecuencia del trabajo, y en menor grado por las características de vulnerabilidad de algunas familias. Mientras los apoderados señalan además, como causa la falta de interés por parte algunas familias.

- A consecuencia del bajo nivel de auto-conciencia sobre el rol de las familias en el proceso educativo de los menores, se aprecia una escasa internalización de los contenidos y métodos mediante los cuales las Agentes Educativas educan a sus hijos, lo cual se traduce en una participación externa, que no permite que las familias realmente se consideren como un agente educativo central en la educación de sus hijos

Dimensión: Servicios

- Buena parte de los logros derivados del servicio educativo, emerge ante las familias como un producto no esperado, un valor agregado a la necesidad de cuidado y de protección en los períodos donde las familias no están en condiciones de hacerlo. Por lo tanto el tema educativo aún debe tratar de transferirse como una necesidad y demanda de las familias.

- Buena parte de los logros de los niños, derivados del servicio educativo que cumple el Jardín Infantil, emerge ante las familias como un producto no esperado, convirtiéndose en un valor agregado a la necesidad de cuidado y de protección en los períodos donde las familias no están en condiciones de hacerlo. Por lo tanto el tema educativo aún debe tratar de transferirse como una necesidad y demanda de las familias.

- Los distintos servicios que ofrece el Jardín son bien evaluados tanto por las familias como por los propios equipos técnicos y directivos de los jardines. No

obstante, los Jardines son menos enfáticos en esta valoración. Una situación que eventualmente deriva de dos opciones, o los establecimientos son demasiados pulcros en sus apreciaciones valorativas o las familias son demasiado laxas en ellas. En este segundo caso, una explicación puede encontrarse en el hecho que las expectativas que trae la familia al Jardín, son más bajas o más concretas que la alta y amplia gama de servicios entregados por el Jardín.

Dimensión: Factores de abandono y deserción.

- La seguridad física y emocional del niño es la base de la relación de confianza con el jardín, pues constituye la principal preocupación de los padres. En este sentido, el quiebre de esta relación, es el principal factor de riesgo de abandono o deserción del sistema.

- En general, los factores de abandono no son significados como "deserción". Se relacionan con el cambio de domicilio, y el retiro temporal a causa de enfermedades. La mayor parte de los cambios de domicilios conllevan el traslado a otro centro Integra, a su vez, el grueso de los retiros por enfermedad, solicitan su reintegro, aun cuando hayan sido por periodos prolongados.

Dimensión: Vulnerabilidad

- Las situaciones de pobreza y vulnerabilidad social, se conciben principalmente a partir de la carencia, invisibilizando en parte los recursos y potencialidades de las familias. De esta manera, las familias quedan limitadas para aportar y enriquecer el proceso educativo de sus hijos, vaciando de contenido la atribución que se realiza respecto de la importancia de su rol como agente educativo. En términos más globales, la cultura popular tampoco es incorporada.

- Desde una perspectiva constructivista, se observa cierta negación del saber previo de los niños y sus familias, no tanto el de carácter individual, sino mayormente el colectivo, el cual configura la pertenencia e identidad en términos sociales, lo cual reviste particular importancia si asocia con los enfoques de superación de pobreza que vinculan estos aspectos a la formación de capital social.

6.2. Recomendaciones.

1. Desarrollar una línea de trabajo con los equipos de gestión que incorpore la problematización en relación a los imaginarios asociados a los fenómenos de la pobreza. En la misma perspectiva promover la reflexión, desde la práctica, sobre cómo se articulan los factores protectores y de riesgo al interior de las familias y de éstas con el medio, a fin de aprehender la dinámica de la vulnerabilidad social.

2. Diagnosticar y visibilizar qué saberes y características de las familias que viven en situación de pobreza y vulnerabilidad social contribuyen a un adecuado desarrollo de los niños, en tanto se instalan como factores protectores del desarrollo de los niños.

3. Integrar al currículo contenidos referidos a las potencialidades y recursos que presentan los grupos que viven en situación de pobreza, tales como: resiliencia, motivación de logro, por ejemplo, así como rescatar contenidos y prácticas presentes en la cultura popular que permitan reforzar el vínculo entre niños y padres, al interior de la familia, en tanto, el apego seguro, se constituye como factor protector.

4. Respecto de los servicios y necesidades se recomienda que las demandas realizadas por las familias en torno al apoyo que los Jardines ofrezcan en el ámbito de la salud, puedan articularse a través de una estrategia de trabajo tanto para éstas como para otras específicas y no necesariamente vinculadas a la definición institucional, se canalicen a través de una lógica de trabajo en red. Es decir, enfatizando e incrementar las vinculaciones que el Jardín y sus familias tiene con organizaciones e instituciones presentes en el entorno, para de esta manera hacer mejor uso de las potenciales redes sociales de apoyo.

5. Muy vinculado a lo anterior, también se advierte que un conocimiento más acabado del entorno, o contexto, en el que se encuentra el establecimiento, puede contribuir a resignificar el trabajo en relación a la satisfacción de necesidades, para que no se comprenda desde la lógica del consumo mercantil, sino más bien, desde la perspectiva de las necesidades y del desarrollo del capital social.

6. Es muy relevante que también se atiendan y trabajen las creencias y las representaciones que los Jardines tienen respecto de la comunidad, para que a partir de esta interacción surjan los contenidos de la necesidad del desarrollo educativo. Es decir, buscar la forma que el desarrollo educativo se legitime como un servicio que está claramente y correctamente representado para el conocimiento de las familias.

BIBLIOGRAFIA

- J. Assaél, G. López y E. Neumann: Cultura escolar : responsable del fracaso? estudio etnográfico en dos escuelas urbano-populares , PIIE, 1984.

- BARANDA, Benito: "Educación Parvularia, Una Gran Inversión", Director Social Nacional Hogar de Cristo.

- BLANCO, Rosa; UMAYAHARA, M.: "Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana", OREALC/UNESCO, p. 13. Santiago, 2005.

- BRUNNER y ELACQUA: "Chile necesita avanzar rápidamente hacia la universalización de la educación". 2004.

- J.J. Brunner, G. Elacqua, y otros: "Claves para el Debate sobre Calidad de la Educación. La organización de los sistemas escolares en el mundo contemporáneo", Universidad Adolfo Ibáñez – RIL Editores, 2007.

- CEPAL – CELADE. Vulnerabilidad social notas preliminares. Seminario Internacional. 2000.

- Coll, C. (1996). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En C. Monereo y Solé (Coord.), El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista (pp.33-52). Madrid, España: Alianza.

- DENZIN, N. K. "The research act: A theoretical introduction to sociological methods". McGraw-Hill. 1978.

- Departamento de Evaluación Social, Documento de trabajo, p. 22, 2002.

- Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional – CASEN: "Serie análisis de resultados de la Encuesta de caracterización socioeconómica nacional, N° 1. La situación de pobreza en Chile". Mideplan, 2006.

- ESPEJO, F.; Cornejo A.; Rojas, K.; Escobar D.: "Importancia de las condiciones de entrada del estudiante en el logro académico de su primer ciclo de educación básica", Junaeb, 2006.

- FULLER, R. Buckminster, Applewhite, E. J. (1975). Synergetics. Nueva York: Macmillan.

- Fundación para la Superación de la Pobreza: "Brechas Socioeconómicas de la Población Chilena", 2006.

- GARCIA Ferrando, M. (1996): «La encuesta», en García Ferrando,. P (1996): «Medir
en las Ciencias Sociales», en García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira.

- GUELL, Pedro: “Familia y Modernización en Chile”, Exposición ante la Comisión de Expertos en Temas de Familia, SERNAM. 1999.

- Kenneth Boulding: *The Impact of the Social Sciences,* Rutgers University Press, New Brunswick, 1966.

- Kliksberg, B, “¿Cómo enfrentar los déficit de América latina?”, en Pobreza, un tema impostergable, nuevas respuestas a nivel mundial, Bernardo Kliksberg (comp.), Fondo cultura Económica, México, 1997.

- MINUCHIN, Salvador: “Técnicas de Terapia Familia”;. Ed. Paidós, p. 28, 1992.

- Ministerio de Planificación Nacional: “Síntesis de los Principales Enfoques, Métodos y Estrategias para la Superación de la Pobreza”: Mideplan, División Social (2002).

- Olavarría José (2001): "*De la identidad a la política: masculinidades y políticas públicas. Auge y ocaso de la familia nuclear patriarcal en el siglo XX*" En: Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia. Santiago: FLACSO/UAHC/Red de Masculinidad.

- O’SULLIVAN, Tim; HARTLEY, John; SAUNDERS, Danny; MONTGOMERY, Martin; FISKE, John. Conceptos clave en comunicación y estudios culturales. Buenos Aires: Amorrortu, 1997.

- Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia: “El futuro de los niños es siempre hoy”, 2006.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: “Informe Desarrollo Humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural”, PNUD. 2002.

- RACZYNSKI, Dagma: “Política de infancia temprana en Chile: condicionantes del desarrollo de los niños”; en Foco 77, Expansiva. 2006.

- RIZO, M.: “La Psicología Social y la Sociología Fenomenológica. Apuntes teóricos para la exploración de la dimensión comunicológica de la interacción”, Universidad Autónoma de México.

- San Miguel J., (1992) “Comunidad, Familia y Educación Parvularia”, en Una Atención parvularia de calidad para el Nuevo Mundo, Tercer Simposio Nacional JUNJI, p.176, Santiago, 1992.

- Serrano, C.: “Asesorías para el Desarrollo”, ‘Red de Integración Social, Ciudadanía y Pobreza. Pobreza, Capital Social y Ciudadanía’. Borrador sólo para comentarios. 2002.

- Schweinhart,L., Barnes, H. & Weikart, D. Significant Benefits: The High/Score Perry Pre-School.

- Study Through Age 27. Ypsilanti, Michigan: High Scope Press, 1993.

- TAYLOR y BOGDAN. “La investigación Cualitativa en Ciencias Sociales”. Editorial Siglo XXI. 1992.

- VALENZUELA, J., Tirón, E. y Scully, T. (2006). “Familia en Chile: mitos y realidades”. Presentación del libro El Eslabón Perdido. Familia, Bienestar y Modernización en Chile. Editorial Taurus, 2006. Santiago, 30 de marzo, 2006.

- VENEGAS, Pablo: “El Proyecto Curricular de Centro en el marco de la implementación curricular: ¿un camino posible?”, PIIE.

- VENEGAS C., Pablo; Reyes O. Mónica: El Programa PMI: “La Cultura en el Currículo y la Construcción Colectiva del Proyecto Educativo”, PIIE.

- Lev Vygotsky, L. S. Pensamiento y Lenguaje, Buenos Aires, Pléyade, 1985.

- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (1971) Teoría de la comunicación humana, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.

- Winchester, Lucy 2003 “Reflexiones sobre una propuesta para el desarrollo local en Chile”en Lucy Winchester y Enrique Gallichio, eds., Territorio Local y Desarrollo, Ediciones SUR y CLAEH.