



INFORME FINAL

Estudio Sobre Factores
Asociados a la Permanencia
de los Párvulos en Programas
Educativos de la JUNJI



2017

JUNJI - GALERNA CONSULTORES

INDICE

I. PRESENTACIÓN	3
II. TRABAJO DE CAMPO	8
2.1 Principales Actividades Realizadas	8
2.2 Síntesis Actividades Región de Antofagasta	13
2.3 Síntesis Actividades Región de Valparaíso	14
2.4 Síntesis Actividades Región Metropolitana	15
2.5 Síntesis Actividades Región de La Araucanía	16
2.6 Síntesis Actividades Región de Aysén	17
2.7 Taller de Expertos/Expertas	18
III. RESULTADOS POR ACTOR	19
3.1 Representaciones de las y los apoderadas/os asociadas a la matrícula, asistencia, permanencia y retiro de niños y niñas	19
3.1.1 Representaciones de apoderadas y apoderados en torno a la matrícula	19
3.1.2 Representaciones de apoderadas y apoderados en torno a la asistencia	24
3.1.3 Representaciones de apoderadas y apoderados asociadas al retiro	29
3.1.4 Representaciones de apoderadas y apoderados asociadas a la permanencia	34
3.2 Caracterización de estrategias JUNJI: Un acercamiento desde la mirada regional	38
3.2.1 Características de las familias incorporadas a los programas educativos	38
3.2.2 Factores asociados a la matrícula	42
3.2.3 Factores asociados a la inasistencia	45
3.2.4 Factores asociados al retiro	49
3.2.5 Factores asociados a la permanencia	55
3.2.6 Estrategias regionales para potenciar la permanencia	62
3.3 Permanencia, asistencia y retiro de niños y niñas: miradas desde los equipos de las unidades educativas	69
3.3.1 Características de las familias incorporadas a los programas educativos	69
3.3.2 Motivaciones iniciales de las familias para matricular	75

3.3.3 Factores asociados a la asistencia e inasistencia	81
3.3.4 Factores asociados con la permanencia	88
3.3.5 Factores que inciden en el retiro	92
IV. TEMÁTICAS EMERGENTES Y NUDOS CRÍTICOS	96
4.1 Vulneración de derechos de infancia	96
4.2 Temor e inseguridad inicial de apoderadas/os al momento de incorporar a sus hijos/hijas al jardín infantil	97
4.3 Infraestructura	98
4.4 Inmigración y concepciones discriminatorias	100
4.5 Compatibilidad entre jornadas laborales y jornadas unidades educativas	103
4.6 Metas JUNJI y relaciones entre actores institucionales	104
V. FACTORES ASOCIADOS A LA PERMANENCIA, ASISTENCIA Y RETIRO DE NIÑOS Y NIÑAS	107
VI. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	111
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118

I. PRESENTACIÓN

El informe final del “Estudio sobre factores asociados a la permanencia de los párvulos en programas educativos de la JUNJI”, presenta el reporte definitivo del trabajo de campo desarrollado, el análisis y hallazgos considerando tres actores claves: actores institucionales del nivel central y de regiones; actores institucionales de cada uno de los jardines infantiles y apoderados y apoderadas que envían a sus niños/as a los jardines infantiles, así como aquellos, que por diversos motivos retiraron a sus hijos/as de alguno de los establecimientos de educación inicial incorporados al estudio. Se incluyen también, temáticas emergentes reconocidas durante el proceso de análisis de información y por último, un apartado final en el que se enfatizan los factores institucionales, familiares y sociocomunitarios identificados, así como, las principales conclusiones y propuestas que podrían mejorar el abordaje de los factores de riesgo que operan en la inasistencia y retiro de los niños y niñas.

En este estudio se consideraron dos programas JUNJI: jardines infantiles clásicos en sus dos modalidades de administración directa y vía transferencia de fondos y jardines alternativos de atención del párvulo, en tres de sus cinco modalidades, laboral, familiar y en comunidades indígenas. Los jardines de administración directa dependen de manera íntegra de JUNJI, a diferencia de los jardines infantiles vía transferencia de fondos, que pueden ser administrados por organismos públicos y/o privados sin fines de lucro. Los jardines infantiles alternativos son administrados por JUNJI, pero cuentan además con el apoyo y coordinación de Municipalidades y organizaciones de la comunidad.

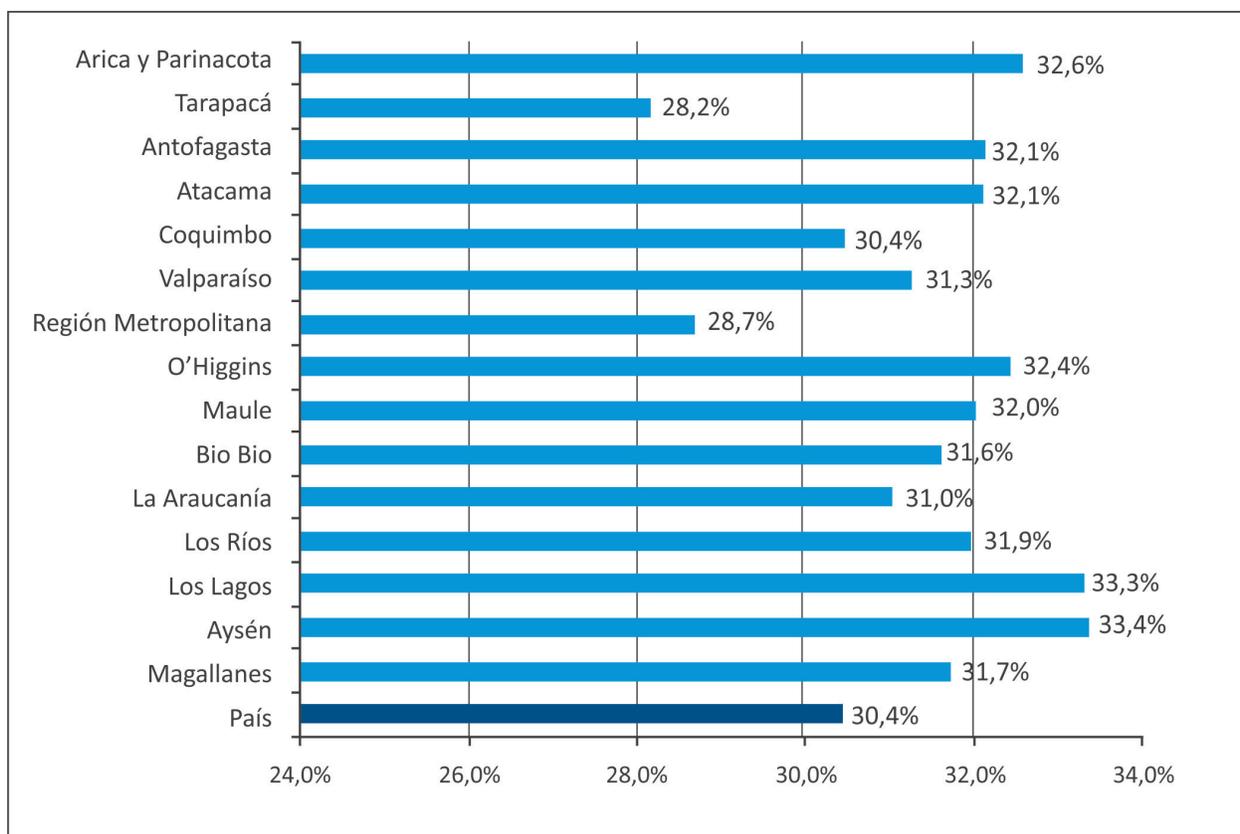
Los hallazgos presentados buscan responder al objetivo central del estudio, el que se relaciona con la caracterización y el análisis diferenciado de factores institucionales y aquellos asociados con las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias, que inciden en la permanencia de niños y niñas en los programas educativos administrados por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Conjuntamente, se responde a los objetivos específicos establecidos en la investigación, vinculados con identificar factores expulsores y protectores en los discursos de las y los apoderados/as, motivaciones iniciales de las familias, manejo que hacen las familias respecto de la asistencia e identificar y describir las razones esgrimidas por las familias para retirar a sus niños/as de los jardines infantiles de JUNJI.

En relación a lo anterior, es relevante plantear que, por una parte, los lineamientos de política institucional JUNJI en el último tiempo se han centrado en ampliar los niveles de cobertura y calidad en todo el sistema educacional chileno. Sin embargo, en un análisis comparado respecto de los países OCDE en relación a la cobertura en la educación en tanto sistema, las mayores diferencias se presentan en la educación parvularia “donde el país evidenció que sólo un 67% de la población de 3 y 4 años asistía a algún programa de educación, mientras que el promedio de los países OCDE obtuvo un 81%” (MINEDUC, 2015:13).

Ahora bien, al comparar las tasas de matrícula por edad entre Chile y el promedio de los países OCDE, se observa que las mayores variaciones se encuentran en el periodo de 0 a 3 años. “Mientras que un 29% de la población chilena con 2 años de edad cursó algún programa de educación parvularia en 2013, el promedio OCDE llegó a un 39% (Dinamarca, Islandia y Noruega presentaron escolaridad universal para este tramo de edad). Esta brecha aumentó a los 3 años de edad debido a que la mitad de los niños y niñas en nuestro país cursaba algún programa de educación, y el promedio OCDE, logró una cobertura del 74% de la población. Para la edad de 4 y 5 años, Chile registró una cobertura de un 83% y un 93% respectivamente, acortando de manera considerable las distancias con respecto al promedio OCDE. Al verificar cuáles eran los grados que concentraron más alumnos en educación parvularia, se destacó que un 80% de la matrícula correspondía al nivel medio mayor, NT1 o NT2 en 2013” (MINEDUC, 2015:13).

Lo anterior, lo podemos complementar con el siguiente gráfico, que da cuenta de la distribución regional de la tasa bruta de matrícula en educación parvularia, según datos presentados en el Tercer Informe del Observatorio de Niñez y Adolescencia del año 2015, extraídos desde el Ministerio de Educación.

Gráfico 1: Tasa Bruta de Matrícula en Educación Parvularia según Región (%)



Fuente: Tercer Informe Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015.

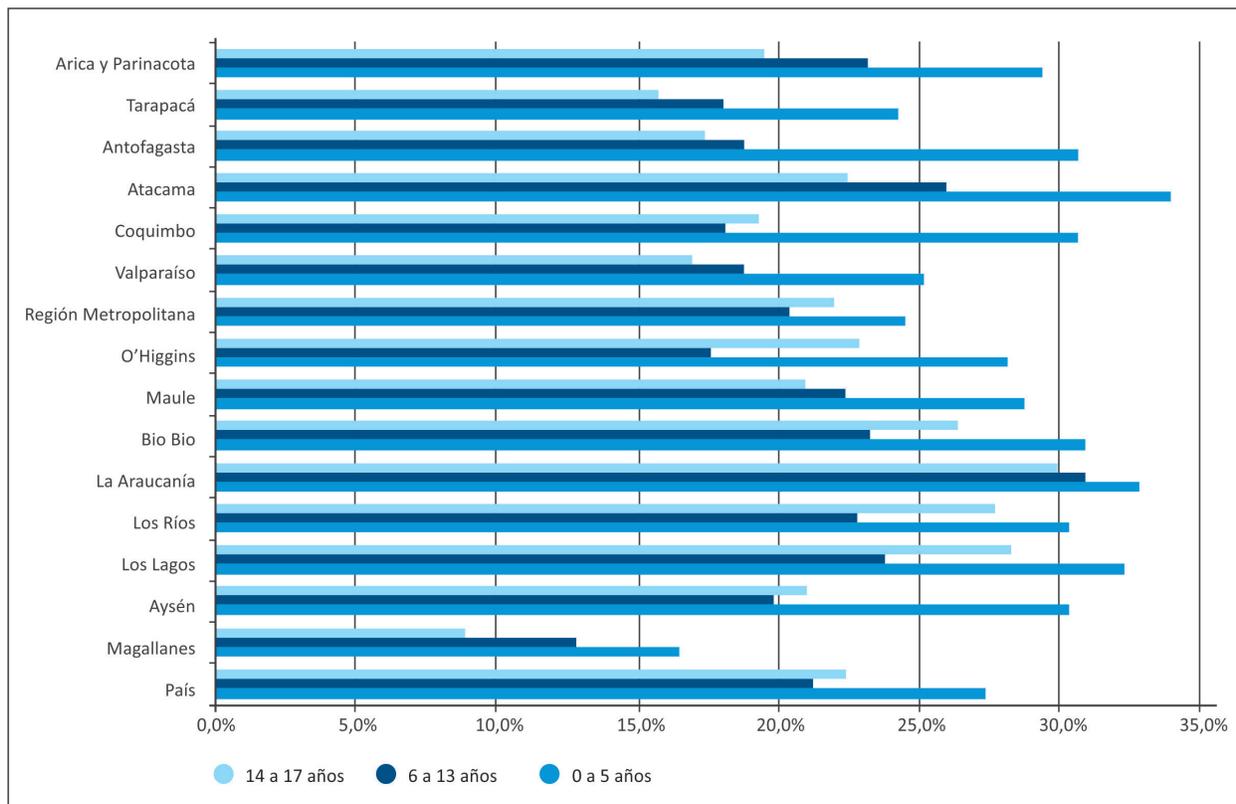
Por otra parte, los análisis en torno a los determinantes de la demanda, evidencian que hay un conjunto de condicionantes que inciden en la demanda por salas cuna y jardines infantiles, que no necesariamente se relaciona con la oferta disponible. En este sentido, de acuerdo a Francisca Dussaillant (2012), uno de los condicionantes más influyentes es la situación laboral de la madre, pues las probabilidades de que niños y niñas asistan a establecimientos de educación parvularia, se acrecienta cuando la madre se encuentra trabajando remuneradamente. Así mismo, otras situaciones relevantes son la edad del niño (aumenta a mayor edad), educación de la madre, distancia del hogar a los centros, nivel de ingreso per cápita del hogar y tamaño del hogar.

Ahora bien, existe toda una variedad de factores demográficos, familiares y sociales que llevan a las familias a tomar la decisión de llevar a los niños/as a los jardines infantiles. Sin embargo, el factor más importante que impide dicho ingreso es la desigualdad social, pues son las clases más desfavorecidas las que tienen mayores impedimentos para acceder a este nivel educativo (Álvarez, 2015). La desigualdad social se ve reflejada en el acceso a los jardines infantiles. Los más vulnerados suelen asistir menos y aprovechar menos los jardines infantiles (Bassok, 2005).

En este sentido, desde el enfoque metodológico de medición multidimensional de la pobreza, desarrollado por el Ministerio de Desarrollo Social, los resultados de la encuesta CASEN 2015 muestran que la pobreza multidimensional se concentra en la población menor de 18 años con un 23.3% y, en un contexto de emergencia de la situación de la inmigración, los datos de la encuesta dan cuenta de un mayor porcentaje de pobreza multidimensional en la población inmigrante (23%) en comparación con la nacida en el país (Ministerio de Desarrollo Social, 2016).

Así mismo, considerando los datos de la encuesta CASEN 2013, el Tercer Informe del Observatorio Niñez y Adolescencia, como se aprecia en el siguiente gráfico, muestra que en todas las regiones del país el grupo etario compuesto por los niños y niñas menores de 6 años, concentra los mayores porcentajes de pobreza multidimensional en comparación a la población menor de 18 años y a la población en general.

Gráfico 2: Porcentaje de NNA que viven en situación de pobreza multidimensional por edad según región



Fuente: Tercer Informe Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015.

Por tanto, uno de los factores que incide en el ingreso a la educación inicial es la desigualdad social. Es por ello que son altamente valorables las políticas de expansión de la cobertura, que desde la década del 90' han impactado positivamente en los porcentaje de ingreso a la educación parvularia de los quintiles de menores ingresos (MINEDUC, 2016).

Ahora bien, uno de los temas más tratados en la literatura es el tema del ingreso y matrícula, sin embargo, hay otro aspecto relevante y que tiene que ver con la mantención y/o retiro de los niños y niñas de los jardines, pues se ha observado que muchos ingresan y posteriormente desertan por algunos motivos como:

- La baja calidad de los procesos educativos.
- Desadaptación de los niños/as a la educación inicial.
- Desinterés de padres y madres.
- Problemas de salud del párvulo o de un familiar
- Problemas familiares.
- Incorporación a otro sistema educativo
- Cambios de domicilio

En este sentido, el presente informe indaga en estos aspectos a partir de los discursos de diversos actores, dando cuenta de hallazgos que posibilitan tanto tensionar lo señalado por la literatura o reforzar lo planteado por estudios anteriores.

Sin duda, el acercamiento de carácter cualitativo que presenta esta investigación permite comprender el fenómeno de la permanencia de niños y niñas en los jardines infantiles a la luz de las producciones subjetivas de actores significativos y así, visibilizar cambios o continuidades en aspectos tan relevantes como son las representaciones y valoraciones que se construyen en torno a la educación parvularia.

II. TRABAJO DE CAMPO

2.1 Principales Actividades Realizadas

El proceso de levantamiento de información se desarrolló durante los meses de Agosto, Septiembre y Octubre, considerando la planificación inicial y los acuerdos establecidos con la contraparte técnica del estudio.

En el siguiente cuadro se presentan los principales hitos asociados al trabajo de campo:

Cuadro 1: Principales Actividades Trabajo de Campo

Actividad	Fecha
Pilotaje de los instrumentos de levantamiento de información	2 y 4 de agosto
Jornada de Inducción Equipo de Trabajo de Campo	8 de agosto
Contactos con Contrapartes Regionales y Unidades Educativas	9 de agosto
Inicio del proceso de levantamiento de información	30 de agosto
Cierre del proceso de levantamiento de información	14 de octubre

a. *Pilotaje de los instrumentos de levantamiento de información*

Durante la primera semana del mes de agosto, se realizó una prueba piloto de los instrumentos a aplicar durante el trabajo de campo en las unidades educativas, en el Jardín Infantil Clásico de Administración Directa Banderita de Viña del Mar, con el fin de revisar su funcionamiento, considerando las dimensiones incorporadas en los instrumentos, la comprensión de las preguntas por los/as entrevistados/as y la duración de las entrevistas semi-estructuradas y grupales.

La aplicación piloto permitió mejorar la redacción de algunas preguntas, reorganizar el orden de algunos ítems de indagación; así como, reconocer algunas situaciones clave para el desarrollo del trabajo de campo, como por ejemplo la importancia de contextualizar adecuadamente el sentido de la investigación, la relevancia del consentimiento informado y la organización de las actividades en conjunto con las directoras o encargadas de las unidades educativas, considerando la adecuación de horarios y actividades en función de los requerimientos de las unidades educativas, siendo central la flexibilidad y capacidad de gestión del equipo de trabajo en terreno.

b. Jornada de Inducción Equipo de Trabajo de Campo

El día 8 de agosto se realizó una jornada de trabajo con los/as integrantes del equipo de trabajo en terreno, que permitió profundizar en los objetivos y sentidos del estudio, valorar los requerimientos de la contraparte técnica al respecto, revisar los diversos instrumentos de levantamiento de información, aspectos metodológicos relevantes en la investigación cualitativa, los protocolos de trabajo de campo y compartir los aprendizajes logrados a partir del pilotaje de los instrumentos, además de confirmarse las fechas relevantes asociadas al trabajo de campo.

c. Contactos con Contrapartes Regionales y Unidades Educativas

Durante las primeras semanas del mes de agosto, se realizaron diversos contactos con las contrapartes técnicas regionales del estudio y las unidades educativas de la muestra seleccionada.

En estos contactos, realizados telefónicamente y vía correo electrónico, se entregó información en torno a las características del estudio, el tipo de actividades a realizar y los plazos de las mismas, igualmente se despejaron dudas y se envió a cada unidad educativa una propuesta preliminar de fechas para consensuar un calendario definitivo de actividades.

Así mismo, durante este período las unidades educativas recibieron información institucional desde JUNJI en relación al estudio, requisito previo para el inicio de las actividades en terreno.

d. Inicio del proceso de levantamiento de información

El proceso de levantamiento de información se inició el día 30 de agosto, realizándose actividades en paralelo en las 5 regiones incorporadas al estudio.

En general, durante el proceso de trabajo de campo, no se registraron situaciones complejas en la vinculación con las unidades educativas, la disponibilidad y disposición para participar del estudio fue alta y solamente se debieron recalendarizar algunas actividades debido a situaciones de fuerza mayor, como por ejemplo licencias médicas de algunas profesionales o técnicas, actividades convocadas a nivel comunal o regional que implicaban cambios en la dinámica de funcionamiento del jardín infantil o la ausencia de actores relevantes.

e. Cierre del proceso de levantamiento de información

El trabajo de campo se cierra la segunda semana de octubre, lográndose realizar el 90% de las entrevistas planificadas (158 de 176), cifra bastante relevante considerando las limitaciones temporales para la realización del levantamiento de información.

En este sentido, las entrevistas realizadas permiten incorporar, en forma significativa, las valoraciones, opiniones y percepciones sobre la temática de investigación de todos los actores considerados en el estudio, como se aprecia en los cuadros 2 y 3.

Así mismo, se incorpora en los apartados de síntesis de actividades realizadas por región, las principales razones por las que no se pudo llegar al 100% de aplicación de entrevistas, las cuales se asocian, principalmente, a la conformación efectiva del personal y a la cobertura de algunas unidades educativas.

h. Limitaciones

Las principales limitaciones identificadas durante el decurso del trabajo de campo, tienen relación con el acotado tiempo disponible para el proceso de levantamiento y análisis de la información y los potenciales sesgos presentes en la información proporcionada desde las unidades educativas, particularmente, al momento de entregar la nómina de apoderados/as de párvulos retirados/as, de modo que cabe la posibilidad de que se excluyera de esta a aquellos/as con visiones más críticas o discordantes con la visión del jardín infantil. Sesgo que también podría estar presente en las entrevistas grupales, debido a que la convocatoria de los y las apoderados fue gestionada íntegramente desde cada unidad educativa.

Cuadro 2: Actividades Trabajo de Campo según región, comuna y jardín infantil

Región	Comuna	Jardín Infantil	Programa	Nº Entrevistas
Antofagasta	Antofagasta	Rabito	JI Clásico Adm. Directa	6
	Antofagasta	Mi Banderita Chilena	JI Clásico Adm. Directa	6
	Antofagasta	FME	JI Clásico Adm. Directa	6
	Calama	Caracol Manta	JI Clásico VTF	6
	Calama	Jackus Pauna	JI Clásico VTF	5
	Mejillones	Pedacito de Cielo	JI Clásico VTF	6
Valparaíso	Viña del Mar	Banderita	JI Clásico Adm. Directa	5
	San Felipe	El Peneca	JI Clásico Adm. Directa	6
	Viña del Mar	Picapedra	JI Alternativo	3
	La Ligua	Clavelito	JI Alternativo	4
	Putendo	Antu Yampai	JI Clásico VTF	4
	Papudo	Barquito de Papel	JI Clásico VTF	3
Metropolitana	Estación Central	Nuestro Mundo	JI Clásico Adm. Directa	5
	San Bernardo	El Olivo	JI Clásico Adm. Directa	6
	Colina	Los Picapedra	JI Alternativo	4
	Buín	Rinconcito de Luz	JI Alternativo	4
	San Ramón	Nanahue	JI Clásico VTF	5
	Maipú	Emanuel	JI Clásico VTF	5
Araucanía	Angol	Bambi	JI Clásico Adm. Directa	6
	Melipeuco	Pewen	JI Clásico Adm. Directa	6
	Lautaro	Las Avellanitas	JI Alternativo	5
	Purén	Los Membrillitos	JI Alternativo	4
	Temuco	Los Jardines	JI Clásico VTF	5
	Temuco	Oasis de María	JI Clásico VTF	4
Aysén	Coyhaique	Kau Kalem	JI Clásico Adm. Directa	6
	Aysén	Lobito Feroz	JI Clásico Adm. Directa	5
	Coyhaique	Copito de Nieve	JI Alternativo	2
	Coyhaique	La Villita	JI Alternativo	4
	Aysén	Ayelen Ruka	JI Clásico VTF	5
		Arboliris	JI Clásico VTF	5
Total				146

Cuadro 3: Actividades Trabajo de Campo según región y actores institucionales

Región	Entrevista Directivo/a	E. Grupal Supervisoras/es	Entrevistas Directoras	E. Grupal Educadoras	E. Grupal Técnicas	E. Grupal Apoderadas	Apoderadas niño/a retirado/a	Total
Antofagasta	1	1	6	6	6	11	6	37
Valparaíso	1	1	6	2	5	7	5	27
Metropolitana	3	1	6	4	6	9	4	33
Araucanía	1	1	6	5	6	8	5	32
Aysén	1	1	6	4	5	8	4	29
Total	7	5	30	21	28	43	24	158

2.2 Síntesis Actividades Región de Antofagasta

Comuna	Jardín Infantil	Actividad								Total
		Entrevista Directora	E. Grupal Educadoras	E. Grupal Técnicas	E. Grupal Apoderadas/os	E. Apoderada niño/a retirado/a	Entrevista Sub Directora Técnica	E. Grupal Supervisoras/es		
Antofagasta	N/C	-	-	-	-	-	1	1	2	
Antofagasta	Rabito	1	1	1	2	1	-	-	6	
Antofagasta	Mi Banderita Chilena	1	1	1	2	1	-	-	6	
Antofagasta	FME	1	1	1	2	1	-	-	6	
Calama	Caracol Manta	1	1	1	2	1	-	-	6	
Calama	Jackus Pauna	1	1	1	1	1	-	-	5	
Mejillones	Pedacito de Cielo	1	1	1	2	1	-	-	6	
	Total	6	6	6	11	6	1	1	37	

Observaciones:

- En esta región se habían programado originalmente 38 entrevistas, realizándose efectivamente 37. La entrevista no realizada se debió a que en el Jardín Infantil Jackus Pauna, no existían niveles medios, por lo que se pudo realizar una sola entrevista grupal a madres, padres y apoderados/as.
- Por otra parte, se cuenta con los audios de 34 entrevistas, ya que 3 entrevistas realizadas en el Jardín Infantil Caracol Manta sufrieron daños en el archivo de audio (se cuenta con el archivo pero no es audible).

2.3 Síntesis Actividades Región de Valparaíso

Comuna	Jardín Infantil	Actividad								Total
		Entrevista Directora	E. Grupal Educadoras	E. Grupal Técnicas	E. Grupal Apoderadas/os	E. Apoderada niño/a retirado/a	Entrevista Sub Directora Técnica	E. Grupal Supervisoras/es		
Viña del Mar	N/C	-	-	-	-	-	1	-	1	2
Viña del Mar	Banderita	1	1	1	1	1	-	-	-	5
Viña del Mar	Picapiedra	1	-	-	1	1	-	-	-	3
Papudo	Barquito de Papel	1	-	1	1	-	-	-	-	3
La Ligua	Clavelito	1	-	1	1	1	-	-	-	4
Putauendo	Antu Yampai	1	-	1	1	1	-	-	-	4
San Felipe	El Peneca	1	1	1	2	1	-	-	-	6
Total		6	2	5	7	5	1	5	1	27

Observaciones:

- En esta región se habían programado originalmente 34 entrevistas, realizándose efectivamente 27. La diferencia de 7 entrevistas no realizadas se relaciona con las siguientes razones:
 - En el JI Antu Yampai, al momento de realizarse el trabajo de campo, no contaban con educadoras además de la directora, por lo que no se pudo realizar la entrevista grupal dirigida a dicho actor, así mismo sólo tenían niveles de sala cuna por lo que se pudo realizar sólo una entrevista grupal a madres, padres y apoderados/as.
 - En el JI Barquito de Papel, al momento de realizarse el trabajo de campo, no contaban con educadoras además de la directora, por lo que no se pudo realizar la entrevista grupal dirigida a dicho actor, así mismo se nos señala que no existía información de niños o niñas retirados/as, finalmente, el JI contaba con un grupo heterogéneo por lo que se pudo realizar sólo una entrevista grupal a madres, padres y apoderados/as.
 - En el JI Clavelito, al momento de realizarse el trabajo de campo, no contaban educadoras además de la directora, por lo que no se pudo realizar la entrevista grupal dirigida a dicho actor, así mismo el JI contaba con un grupo heterogéneo, por lo que se pudo realizar sólo una entrevista grupal a madres, padres y apoderados/as.
 - En el JI Picapiedra, fuera de la encargada no contaban con otras educadoras o técnicas, por lo que no fue posible realizar las entrevistas grupales dirigidas a dichos actores, además, en términos de matrícula el JI contaba con un grupo heterogéneo, por lo que se pudo realizar sólo una entrevista grupal a madres, padres y apoderados/as.
 - Por otra parte, se cuenta con los audios de las 27 entrevistas realizadas.

2.4 Síntesis Actividades Región Metropolitana

Comuna	Jardín Infantil	Actividad										Total
		Entrevista Directora	E. Grupal Educadoras	E. Grupal Técnicas	E. Grupal Apoderadas/os	E. Apoderada niño/a retirado/a	Entrevista Sub Directora Técnica	E. Grupal Supervisoras/es	Entrevista Directiva Nivel Central			
Santiago	N/C	-	-	-	-	-	1	1	2	4		
Maipú	Emanuel	1	1	1	2	-	-	-	-	5		
San Bernardo	El Olivo	1	1	1	2	1	-	-	-	6		
Colina	Los Picapiedras	1	-	1	1	1	-	-	-	4		
San Ramón	Nanihue	1	1	1	1	1	-	-	-	5		
Estación Central	Nuestro Mundo	1	1	1	2	-	-	-	-	5		
Buín	Rinconcito de Luz	1	-	1	1	1	-	-	-	4		
	Total	6	4	6	9	4	1	1	2	33		

Observaciones:

- En esta región se habían programado originalmente 36 entrevistas, realizándose efectivamente 33. La diferencia de 3 entrevistas no realizadas se relaciona con las siguientes razones:
- En el JI Emanuel no fue posible entrevistar a familiares de niño/a retirado/a del jardín infantil, ya que las familias factibles de ser entrevistadas, a partir de la información entregada por el JI, se negaron a participar del estudio.
 - En el JI Los Picapiedra, al momento de realizarse el trabajo de campo, no contaban con educadoras además de la directora, por lo que no se pudo realizar la entrevista grupal dirigida a dicho actor.
 - En el JI Nuestro Mundo no fue posible entrevistar a familiares de niño/a retirado/a del jardín, ya que las familias factibles de ser entrevistadas, a partir de la información entregada por el JI, se negaron a participar del estudio o cancelaron reiteradamente fechas acordadas para la realización de la entrevista.
 - Por otra parte, se cuenta con los audios de 32 de las 33 entrevistas realizadas, ya que la técnica entrevistada en el JI Los Picapiedra no autorizó la grabación de la entrevista.

2.5 Síntesis Actividades Región de La Araucanía

Comuna	Jardín Infantil	Actividad							Total	
		Entrevista Directora	E. Grupal Educadoras	E. Grupal Técnicas	E. Grupal Apoderadas/os	E. Apoderada niño/a retirado/a	Entrevista Sub Directora Técnica	E. Grupal Supervisoras/es		
Temuco	N/C	-	-	-	-	-	-	1	1	2
Temuco	Los Jardines	1	1	1	1	1	-	-	-	5
Temuco	Oasis de María	1	1	1	1	-	-	-	-	4
Lautaro	Las Avellanitas	1	1	1	1	1	-	-	-	5
Purén	Los Membrillitos	1	-	1	1	1	-	-	-	4
Angol	Bambi	1	1	1	2	1	-	-	-	6
Melipeuco	Pewen	1	1	1	2	1	-	-	-	6
	Total	6	5	6	8	5	1	1	1	32

Observaciones:

En esta región se habían programado originalmente 34 entrevistas, realizándose efectivamente 32. La diferencia de 2 entrevistas no realizadas se relaciona con las siguientes razones:

- En el JI Oasis de María, al momento de realizarse el trabajo de campo, se nos señala que no existía información de niños o niñas retirados/as, por lo que no se pudo realizar entrevista a familias con esta condición.
- En el JI Los Membrillitos, al momento de realizarse el trabajo de campo, no contaban con educadoras además de la directora, por lo que no se pudo realizar la entrevista grupal dirigida a dicho actor.
- Por otra parte, se cuenta con los audios de las 32 entrevistas realizadas.

2.6 Síntesis Actividades Región de Aysén

Comuna	Jardín Infantil	Actividad								Total
		Entrevista Directora	E. Grupal Educadoras	E. Grupal Técnicas	E. Grupal Apoderadas/os	E. Apoderada niño/a retirado/a	Entrevista Sub Directora Técnica	E. Grupal Supervisoras/es		
Coyhaique	N/C	-	-	-	-	-	1	-	2	
Coyhaique	Copito de Nieve	1	-	-	1	-	-	-	2	
Coyhaique	La Villita	1	-	1	1	1	-	-	4	
Coyhaique	Kau Kalem	1	1	1	2	1	-	-	6	
Aysén	Ayelen Ruka	1	1	1	1	1	-	-	5	
Aysén	Arboliris	1	1	1	1	1	-	-	5	
Aysén	Lobito Feroz	1	1	1	2	-	-	-	5	
Total		6	4	5	8	4	1	1	29	

Observaciones:

En esta región se habían programado originalmente 34 entrevistas, realizándose efectivamente 29. La diferencia de 5 entrevistas no realizadas se relaciona con las siguientes razones:

- En el JI Copito de Nieve, fuera de la encargada no contaban con otras educadoras o técnicas, por lo que no fue posible realizar las entrevistas grupales dirigidas a dichos actores, además, en términos de matrícula el JI contaba con un grupo heterogéneo, por lo que se pudo realizar sólo una entrevista grupal a madres, padres y apoderados/as.
- En el JI La Villita, al momento de realizarse el trabajo de campo, no contaban con educadoras además de la directora, por lo que no se pudo realizar la entrevista grupal dirigida a dicho actor.
- En el JI Lobito Feroz, no fue posible contactar a familias con niño/as retirados/as del jardín infantil, ya que las familias que se encontraban en dicha situación se habían trasladado fuera de la región.
- Finalmente, se cuenta con los audios de las 29 entrevistas realizadas en la región.

2.7 Taller de Expertos/Expertas

Entre las actividades de cierre del Estudio de Permanencia de Párvulos, el plan de trabajo contempló la realización de un Taller de Discusión con la participación de expertos/as en educación parvularia, con el fin de discutir eventuales líneas de acción a implementar respecto de las temáticas en estudio, su factibilidad y pertinencia. Este taller se desarrolló el 6 de diciembre en la Casa de la Ciudadanía JUNJI.

En esta instancia se presentaron los resultados preliminares del estudio, algunas tensiones y nudos críticos del mismo, de tal manera de generar un espacio de discusión que permitiera ir configurando una serie de propuestas que a su vez posibilitaran el fortalecimiento y abordaje de aquellos aspectos que se denotan en el discurso y en el análisis que inciden en la matrícula, asistencia y permanencia de niños y niñas a los jardines infantiles JUNJI.

Cabe destacar que la sesión fue grabada para fines de su sistematización y posterior utilización en el cierre definitivo del estudio.

III. RESULTADOS POR ACTOR

3.1 Representaciones de las y los apoderadas/os asociadas a la matrícula, asistencia, permanencia y retiro de niños y niñas

Este punto de análisis considera dos ítems de desarrollo. El primero hace una referencia a los cuatro aspectos mencionados en el subtítulo: matrícula, asistencia, permanencia y retiro, abordados desde una perspectiva que destaca los aspectos transversales y algunas particularidades identificadas en las entrevistas realizadas tanto a apoderados/as que mantienen a niños y niñas en los jardines infantiles, como aquellos que los han retirado de algún establecimiento.

Y el segundo ítem de este apartado, presenta un esquema que grafica y puntualiza los hallazgos presentados.

3.1.1 Representaciones de apoderadas y apoderados en torno a la matrícula

Estas representaciones están vinculadas principalmente a las motivaciones iniciales de incorporación que manifestaron los y las apoderadas en las diversas entrevistas realizadas. A partir de éstas, se puede constatar que existen motivos de incorporación de niños y niñas a la educación inicial que se presentan de manera reiterada y sostenida en los discursos. Si bien existen ciertos matices, que pueden estar asociados a la edad y al nivel al que se incorpora el niño o niña, al tipo de programa del jardín infantil y otras características que operan en las motivaciones iniciales, éstas se pueden agrupar en dos categorías: una, vinculada con la necesidad de que el niño y niña participe en una instancia de aprendizaje que le permita fortalecer su proceso de desarrollo y otra, que evidencia razones contextuales que configuran la necesidad de matricular al niño o niña en alguna unidad educativa.

En tanto instancia de aprendizaje, lo que manifiestan los y las apoderados, es que el jardín infantil es un contexto donde se traspasa una formación y un conjunto de conocimientos que no es posible entregar en el hogar. Junto con ello, valoran el fomento progresivo de la autonomía y la posibilidad de que el niño o niña se vincule con sus semejantes ampliando sus experiencias de socialización y lo que además afectaría su comportamiento.

“...aparte mi hija no era muy sociable, no le gustaba hablar con las demás personas, entonces más era ese tema que ella empezara a interactuar y era muy esquiva con las demás” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“Tenía antes una persona que me lo cuidaba en la casa, pero creo que igual la Alissi se perdía todo el día en la casa. Porque ella todo el día veía tele, porque la tenían ahí, le daban sus comidas, sus cosas, veían tele. No interactuaba, no aprendía cosas. Igual acá el cambio

es otro. La Alissi igual se desarrolla más, aprende hartas cosas y así que por eso yo opté que ella se viniera para acá” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Mejillones).

“Entonces si ya... más encima ya está en edad de ir al jardín dije, prefiero mil veces a que este en la casa haciendo nada, que venga medio día acá, entonces por eso la inscribí acá” (Apoderadas, JI Alternativo, Viña del Mar).

Las motivaciones vinculadas a lo contextual, refieren principalmente a la situación laboral de la cuidadora principal, particularmente una madre que se encuentra trabajando o que necesita buscar trabajo, madres que estudian o que están realizando cursos de capacitación y aquellas que no poseen redes de apoyo.

“Bueno, yo la puse acá porque tenían vacantes, estaban todos los otros jardines súper llenos y acá... hicimos un traslado, porque una persona que vive acá cerca me la iba a cuidar porque yo trabajo, entonces... yo trabajo hasta las ocho, y ella sale a las cuatro y media entonces necesitaba que alguien me la retire y me la cuide hasta las ocho... ese es el porqué...” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Estación Central).

“Yo, por motivos de trabajo. Necesitaba trabajar y no tenía quien me los cuidara, así que no me quedo otra que buscarle sala cuna” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Calama).

“Porque estaba trabajando y mi mamá estaba enferma (...) Entonces para tratar de no darle tanto trabajo, quería sentirme apoyada por un jardín” (Apoderadas, JI Alternativo, Colina).

En relación con la situación laboral de la madre y/o cuidadora principal, a lo largo del discurso de las apoderadas, emergen algunas tensiones que se abordarán más adelante en este análisis y que se vinculan con las dificultades que existen para compatibilizar los horarios de funcionamiento del jardín infantil con las jornadas laborales.

Es importante señalar, que en general en los discursos, estas categoría o grupos de motivaciones no necesariamente aparecen aislados, por el contrario, se presentan en muchos casos en un mismo relato. Así, una madre o ambos padres que trabajan o necesitan buscar trabajo, también consideran necesario que su hijo o hija vaya adquiriendo nuevas herramientas que propicien y fortalezcan los procesos de aprendizajes y desarrollo.

“Y todo el día, porque yo vivo en el campo, entonces yo dije: ¿Qué voy hacer con él acá en el campo? Yo haciendo las cosas. Andaba metido dentro del agua, se arrancaba por los cerros ¡20.000 cosas! Yo le pasaba un canasto como juguete, un lego ¡Nada! ¡Cero! Yo llevaba la pelota, se la tiraba lejos, chao, ¡Cero, cero, cero! Pero, ahora llegamos en la tarde, por uno de los ejemplos, “Javier, la mamá va a tomar once con la nona, ahí están tus juguetes”. Se sienta y juega, cosa que antes no hacía, o sea, ahora tiene, no sé si es la palabra, pero tiene autonomía para hacer las cosas. Y eso sí que ha sido un cambio” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Melipeuco).

“Bueno por trabajo de los dos papás, trabajamos los dos y se hace la necesidad de tener un jardín porque no hay quién los cuide y además nos favorece estar con las tías porque aprenden mucho más con las tías porque uno se va mas al regaloneo que al enseñarles, así que estando aquí se hacen más maduros, niñitos más independientes y aprenden hartas cosas que con uno en la casa, no aprenderían” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Temuco).

“Bueno, matriculé al Tomi en el jardín, por el tema de que yo trabajo. Entonces, para poder trabajar (...) Y lo otro también, para que él aprenda. Porque, igual es bueno, o sea yo apoyo eso de que los niños desde chiquititos tengan conocimiento, aprendan, porque hay cosas que ellos aquí en la casa uno no se las puede enseñar” (Apoderada, JI Alternativo, Lautaro).

Si bien la literatura nos entrega antecedentes en torno a las condiciones laborales de cuidadores y cuidadoras, particularmente madres,¹ y cómo éstas son una de las principales razones que motivan la incorporación a la educación inicial de niños y niñas, su presencia e importancia en tanto justificación no es tan significativa en las entrevistas revisadas, emergiendo con mayor relevancia las motivaciones ligadas a los procesos de aprendizajes, adquisición de autonomía y mayor socialización con pares.

En este sentido, también es relevante señalar que a lo menos en estos discursos, la dicotomía que se podría establecer entre cuidados y aprendizajes, no se presenta como tal, siendo la importancia de los aprendizajes que se adquieren en la educación inicial un elemento primordial en tanto motivación. En esta línea, se aprecia que los apoderados y apoderadas plantean que cuidados y aprendizajes no son aspectos contradictorios, sino que complementarios y sólo en algunas entrevistas se presenta la demanda por cuidados asociada con la incorporación de niños y niñas en la educación inicial, como una condición exclusiva.

Ahora bien, adentrándonos en un análisis por unidad educativa, “el peso específico” que adquiere un grupo de motivaciones u otra varia, por ejemplo, mediada por el nivel al cual ingresa el niño o niña. En los niveles de salas cunas se presentan preferentemente razones contextuales –léase principalmente condición laboral de la madre y necesidad de insertarse o reinsertarse en el mercado laboral–. No así, en los niveles medios, en los que el aprendizaje, la autonomía, la socialización y el cambio de comportamiento, son los que con mayor frecuencia se mencionan.

“Hay personas que lo ven así. A mí igual me pasaba. Yo no trabajo. De primera, sobretudo la madrina de ella, me decía: para qué la vas a mandar, si tú lo puedes cuidar, vas a flojear no más. Yo les decía: en este caso, no recibimos las opiniones del resto, fue decisión de mi marido y yo. Si nos poníamos a hacer caso a las otras personas quizás no lo íbamos a mandar. Fue una decisión de los dos. Porque le iba hacer bien, para que se desarrollara mejor, el tiene hermanos más grande y quedábamos todo el día solitas. Era una necesidad para que ella se aprenda a desenvolver mejor y compartiera” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Angol).

1 Por ejemplo Francisca Dussillant (2012), señala que uno de las condicionantes más influyentes es la situación laboral de la madre, pues las probabilidades de que niños y niñas asistan a establecimientos de educación parvularia, se acrecienta cuando la madre se encuentra trabajando remuneradamente. Aspecto que se relativiza a la luz de los resultados del presente informe final.

“Yo la matriculé muy sinceramente no porque lo necesitaba de que me la cuidaran, fue porque mi hija no socializaba con las demás personas, solamente con su papá, hermano y yo, y yo la llevaba a la playa y ahí le gente no se le podía acercar porque ella se ponía a llorar, yo la llevaba a reuniones familiares y ni siquiera con ellos se daba, y si la llevaba a alguna parte lloraba y lloraba, en su casa estaba totalmente tranquila, esa fue mi decisión porque la ingrese aquí, para que mejorara su socialización” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Papudo).

Por otra parte, se destacan igualmente situaciones asociadas a la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, reconociéndose dificultades por parte de las familias para encontrar cupos en otros jardines infantiles.

“A mi hija la metí acá porque conocía a las tías. Mi hijo mayor estuvo aquí. Lo otro, porque fue el único jardín que me brindó apoyo con una niña con discapacidad. A pesar que no tiene la infraestructura, no tiene como atender a niños con discapacidad pero fue el único” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Angol).

“...también el tema de la inclusión de niños con discapacidad o con alguna condición especial el jardín lo recibe de buena forma y permite también que los niños se relacionen con ellos y aprendan de ellos y con ellos” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Papudo).

Sumado a lo anterior, se puede considerar las razones más específicas que operan al momento de la elección de una unidad educativa, por ejemplo:

- Trayectorias familiares-intergeneracionales ligadas a un jardín infantil.
- Cercanía de la unidad educativa.
- Disponibilidad de vacantes.
- Valoración de la comunidad, que se traduce en recomendaciones de los y las vecinas de la UE.

Éstas operan de manera distinta dependiendo del jardín infantil. Por ejemplo, la valoración de la comunidad y las trayectorias familiares ligadas a la unidad educativa, son más evidentes en los discursos de jardines infantiles que presentan una alta valoración entre los y las apoderadas, lo que incide en la relativización de la importancia que presenta la distancia o cercanía de estos para algunas apoderadas/os, valorando mayormente el “prestigio” que tiene el jardín infantil.

“Si, yo he conocido mamás que hace diez años atrás pusieron a hijos acá y dicen: yo aquí lo meto; y viven al fin del mundo ¿por qué?, porque dicen: yo ya sé cómo son acá y a parte este jardín es muy bueno, muy bueno, nada que decir” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“Igual es un jardín bien antiguo. Por ejemplo, la directora lleva muchos años, siempre yo veía que a veces iban hijos de niñas que habían estado en ese jardín o señoras que habían llevado a sus hijas y después habían llevado a sus nietas... Como que igual es bien cotizado el jardín” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, San Felipe).

Contrariamente, en las unidades educativas en las que se ha identificado conflictos y miradas más críticas en torno al desempeño de las mismas por parte de la comunidad, adquieren mayor fuerza las razones asociadas a la disponibilidad de cupos y cercanía geográfica con el establecimiento.

“Más que nada porque me quedaba más cerca, por eso fue la razón que yo lo metí a ese jardín...” (Apoderada, JI Clásico Adm. Directa, Viña del Mar).

“...Yo en verdad había ido abajo al de INTEGRAL y después vine acá y acá había cupo. Y la matriculé. Hay uno particular igual pero con horario extendido como éste, es muy caro” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Mejillones).

En este sentido, también es relevante destacar que particularmente en lo manifestado en las entrevistas en el nivel de salas cunas, padres y madres expresan que al momento de incorporar al hijo o hija, tienen temor en torno a la calidad de los cuidados que se le otorguen a los niños y niñas, siendo este un elemento que opera al momento de incorporación, evidenciando con ello la existencia de representaciones en las que existe la noción de que los malos tratos y negligencias pueden ser parte de la dinámica del jardín infantil.

“Yo decía: Un jardín, este me queda cerca de la casa, igual por trabajo. Pero yo he sacado como varios, no sé miedos, temores que a veces uno siente cuando uno manda a los niños al jardín. ‘¿Que el jardín? ¿Cómo serán los niños? ¿Que cómo serán las tías?’. Yo tenía todas esas aprensiones” (Apoderadas JI Clásico Adm. Directa, San Bernardo).

“Uno tiene miedo, no sabe, es como un riesgo y la guagua no te va a decir nada porque no saben hablar todavía. Es un riesgo pero las cosas se han ido dando bien por lo menos. Siempre hay cosas que igual uno no va a estar 100% conforme” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Mejillones).

Por último, también emerge en los discursos, que las motivaciones de incorporación estarían mediadas por la sugerencia médica. En rigor, el o la pediatra u otro profesional de la salud, aconsejan a la madre, padre o cuidadora incorporar al niño o niña al jardín infantil, ya que esto sería beneficioso para mejorar por ejemplo, la adquisición del lenguaje.

“Todo lo que comía le caía mal, porque no sabíamos que era alérgico, ya a la leche y la leche le hacía pésimo. Entonces, empezó por su carácter y por el neurólogo, por el tema, el neurólogo me dijo: No, tiene un pequeño problema, pero se va a regularizar con el tiempo. Pero me dijo: Él necesita sociabilizar” (Apoderadas JI Clásico Adm. Directa, San Bernardo).

“Es que exigen po’, en la posta porque si por ejemplo les hacen el TEPSI, cuanto se... y lo encuentran que los chicos no tienen habilidades motoras o por ejemplo de lenguaje, como que a uno le exigen mandarlo eee...// Yo por eso empecé a probar porque me dijeron “porque no prueba con el jardín//Porque a mi igual me habían dicho porque tenía...le costaba mucho la motricidad fina, entonces por eso igual me dijo la enfermera que tenía que empezar a enviarlo a...” (Apoderadas, JI Alternativo, Coyhaique).

3.1.2 Representaciones de apoderadas y apoderados en torno a la asistencia

Las representaciones en torno a la asistencia que se identifican en los discursos de apoderadas y apoderados, están estrechamente ligadas con el cómo se gestiona la asistencia e inasistencia por parte de las familias y con las estrategias –reconocidas por padres, madres o cuidadoras– que implementan las unidades educativas tanto para fomentar la asistencia, como para mantener un control de las ausencias.

Es importante señalar que los y las apoderadas valoran positivamente la asistencia, lo que se evidencia en que plantean que faltar al jardín sería perjudicial en los niños y niñas, principalmente porque lo asocian con un retraso en los procesos de desarrollo (por ejemplo en la autonomía adquirida) y con una pérdida de experiencias de aprendizajes. Desde esta perspectiva, los y las apoderados tratan de evitar el ausentismo.

“Es que lo que pasa, es que como las tías planifican el trabajo de la semana, el trabajo mensual, que el niño por ejemplo venga el lunes, no vino el martes, vino el jueves, el niño se va quedando con lagunas de aprendizaje, entonces sus demás compañeritos van más adelantes. Igual entiendo lo que dicen algunas mamás “yo prefiero dejarlo en la casa, total yo lo cuido, yo le enseño”, pero ese niño con otro que va al jardín cuando después llegan al kínder, al pre kínder, se nota la diferencia entre uno y el otro” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“Igual hay un atraso, como que se quedan estancados cuando faltan varios días porque hay niños que avanzan en hartas cosas o hacen hartas cosas y ellos se quedan atrás, se quedan estancados y después tienen tomar de nuevo el ritmo para poder seguir a sus compañeros” (Apoderadas, JI Alternativo, Coyhaique).

“Sí, porque día a día le van a enseñando cosas diferentes. Entonces si no va dos días, ya pierde algo de aprender. Entonces después se atrasan y no quieren venir. Ya se quieren quedar en la casa y se van a atrasando, se van quedando atrás. Porque las tías tampoco pueden dejar de lado a 10 niños por uno. Entonces eso va también en uno como madre de ser constante y estarlos mandándolos” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Mejillones).

Vinculado con la gestión que realizan las familias en relación a la asistencia de niños y niñas a los jardines infantiles, la principal razón se vincula a los problemas de salud. Enfermedades respiratorias, infecciones virales como el “manos, pies y boca” y conjuntivitis, serían causas frecuentes que inciden en la inasistencia de niños y niñas. Asociado con estas situaciones, emerge un elemento discursivo reiterado en las entrevistas que tiene relación con la responsabilidad de padres y madres en el abordaje de las enfermedades que presentan sus hijos o hijas.

En rigor, los mismos apoderados y apoderadas son críticos frente a la que denominan irresponsabilidad de los adultos, al enviar a los niños/niñas al jardín infantil a pesar de que presenten síntomas de alguna alteración de la salud, lo que incidiría directamente en la transmisión de enfermedades entre niños y niñas.

No obstante, en menor medida, también emergen discursos que tensionan la situación anterior, en tanto relevan las dificultades que se presentan para conciliar el cuidado del niño/a enfermo/a con las jornadas laborales, problemática que de cierta forma constriñe a apoderados/as a enviar a sus hijos/as igualmente al jardín infantil, pues no disponen de flexibilidad en sus trabajos y/o carecen de redes de apoyo.

“Sí, lamentablemente la sala de los niñitos, en ese sentido, por ejemplo, los niñitos llegaban enfermitos y contagiaban al resto, se enfermaban, habían varios niñitos con problemas de salud. Y es complejo el tema porque no es un tema del jardín, sino un tema de afuera, porque lamentablemente cuando un papá que trabaja y tu niño queda enfermo no te van a dar licencia para cuidar a tu hijo en la casa, así que de repente no queda más y las mamás por fuerza mayor no le queda de otra que mandar a los niños al jardín y exponer a los otros niños a enfermarse. Es como la debilidad más fuerte que tiene el sistema, el tema de cuando un niñito se te enferma no está la posibilidad de quedarte en la casa cuidándolo, y lleva a que la gente los traiga para acá y a afectar a los demás, se terminan enfermado todos” (Apoderada, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

Así también, emerge en algunos relatos, la crítica a las condiciones deficientes de infraestructura que presentan los jardines infantiles, lo cual incide en el estado de salud de los y las párvulos. Por ejemplo, en algunas unidades educativas las apoderadas señalan que existen vidrios rotos en los patios de lactantes, que no se cuenta con agua caliente para la muda de los niños y niñas, deficiencia en aspectos ligados a la higiene y salubridad de los establecimientos, todo lo cual incidiría en la aparición de diversos cuadros respiratorios, infecciones urinarias, entre otros.

“La sala de nosotros se llueve, la última lluvia tuvo, la lluvia dejó la tremenda posa acá” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Viña del Mar).

“Se resfrían mucho. Al principio no estaban las ventanas puestas. Había mucho viento, las guagüitas pasaban afuera. Eso, uno decía cómo no colocan ventanas. Después colocaron las ventanas. De repente uno no sabe si las lavan con agua helada, con agua tibia. Como se hacen, baño, eso también las resfría, cosas así. Por lo menos, se ha ido adaptando” (Apoderados, JI Clásico VTF, Mejillones).

“... un día me fije cuando pasé a dejar a mi guagua tenía un olor pesado la sala, pero yo no le dije nada a las tías, a mi chiquitito lo llevé al baño y los baños estaban cochino como que el olorcito, los niños no tiraron la cadena y salió todo para afuera y recién habían salido de almorzar entonces igual se pueden enfermar ellos” (Apoderadas, JI Alternativo, Lautaro).

Por otro lado, en sectores con problemas de conexión y de transporte público, las dificultades que supone el traslado de los niños y niñas, muchas veces puede afectar su asistencia a los establecimientos.

“Específicamente, eso es muy negativo con respecto del jardín, porque pasa de que muchas veces los papás trabajan y hay veces que no y claro que no, no pasa el furgón no

más a buscar al niño, pero hay veces que los papás si trabajan y necesitan del Furgón del transporte y muchas veces las tías ocupan sus vehículos particulares para pasar a buscar a los niños, entonces eso no debería ser. No debería ser, o sea uno agradece el punto de que ellas se tomen la molestia de hacer eso pero no corresponde” (Apoderadas, JI Alternativo, Purén).

En casos puntuales, se identifica la enfermedad de la madre o de la cuidadora del niño o niña como un factor que obliga a dejar de enviar al niño o niña al jardín infantil, dado que no se contaría con una red de apoyo que pueda ir a dejar y/o buscar al párvulo.

“Es que nosotros tenemos problemas y no los pude mandar más porque yo estaba enferma aquí en mi casa, después me fui pa’ donde mi suegra, y donde mi suegra me salía complicado venir, traérmela pa’ ca a la Andrea” (Apoderada, JI Clásico Adm. Directa, San Bernardo).

El clima, principalmente en algunas regiones y asociado al periodo de invierno, aparece como otra de las razones por las cuales las familias deciden no enviar a los niños y niñas. Lluvias, bajas temperaturas, son justificación para dejar de asistir a los establecimientos.

“...yo cuando llueve, no los puedo traer de Gómez Carreño lloviendo, al único que mando es al mayor porque está al frente, pero a ellos dos chicos no los puedo traer...” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Viña del Mar).

“...es que aquí además depende del clima, del tiempo porque los días bonitos los chicos vienen, es que aquí nieva, escarcha, hace mucho frío, el viento, entonces hay muchas mamás que vienen de repente de lejos y traen a sus niñitos...” (Apoderadas, JI Alternativo, Coyhaique).

Por otra parte, en los relatos emerge –particularmente en zonas mineras– las jornadas laborales por turno (por ejemplo, “7x7”, “4x4”, asociado con días de permanencia en el lugar de trabajo y días libres). En los días en que el padre o la madre no trabajan remuneradamente, muchos prefieren quedarse con los hijos o hijas para compensar el tiempo de ausencia.

“Sí, yo trabajo 12 días y descanso tres solamente, entonces esos días cuando yo tengo... porque yo tengo diferentes turnos, cuando voy de tarde porque entro a las 5 de la tarde, tampoco la mando, me quedo con ella en la casa. Pero más que nada por eso, porque aprovecho de estar con ella en la casa. Pero de ahí, a no ser que este muy enferma...” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Aysén).

Así mismo, también se puede identificar que existe en algunos casos una desmotivación para asistir al jardín infantil del niño o niña, provocado por ejemplo, por cambios de educadoras o técnicas, ya sea por problemas de salud y licencias médicas, o por el cambio de nivel (de sala cuna a medio menor), por tanto, de acuerdo a lo señalado por las apoderadas, existiría un vínculo con alguna educadora o técnicas, que dificulta la aceptación de un cambio de figura.

“Entonces de lactantes pasan a medio menor que son los niños más grandes, entonces yo un día, cuando estaba mi hija en ese tiempo, yo di la acotación de decirle a la educadora de mi hija que cómo en una clase de CAUE o en reunión con la directora, no bajaba la educadora o una tía del curso de arriba para abajo con los niños, ¿por qué? porque siempre los niños como que buscan a sus tías, ellos reconocen a sus tías, entonces es diferentes// Sí sería lo ideal que ellos salieran con su educadora// Por este año en lactantes cambiaron todas, y mi hija quedó, no quería venir, no quería y que no le gustaban esas tías, sí, que no le gustaban esas tías, que no iba a venir, no después, después yo le decía, y ahí ya ahí vino, pero no, y todavía sigue así casi como...// Cuesta mucho que se adapten” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“Y aparte ellos se acostumbran con esas tías, cuando estaba una tía en práctica mi nieta la quería mucho y no quería venir si no estaba la tía” (Apoderada, JI Clásico VTF, Maipú).

“Yo creo que ahí falla como está planeado, deberían partir con una tía en sala cuna menor y graduarse con esas tías, permanente. // Claro, porque hacen apego porque de verdad sienten el apego con las tías, entonces si parten en sala cuna con las tías que terminen en transición con mismas 4 o 5 tías que no se vayan rotando porque los niños...” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Maipú).

“Porque incluso yo igual comentaba eso que cada año los cambian. Es como que cada año tengan que volver a adaptarse a la nueva tía que le pongan y como que igual eso le complica mucho. Pero lo que la tía me mencionó fue que posiblemente ellos avancen con la misma tía, para que ellos no sufran ese cambio todos los años. Así es que si así fuera yo seguiría” (Apoderadas. JI Clásico VTF, Mejillones).

De acuerdo a la literatura (Barudy, 2005), hay un consenso general respecto de la relevancia de los vínculos afectivos y el buen trato durante la primera infancia, para garantizar el bienestar íntegro de los niños y niñas. Es más, se sostiene que el cerebro y el sistema nervioso central participan en la producción de los cuidados (Taylor, 2002 en Barudy). Por tanto, el desarrollo cerebral depende de los cuidados y de los buenos tratos que cada persona haya recibido en su niñez como en su vida adulta (Barudy, 2005: 29). Este buen trato no sólo refiere a la posibilidad de desarrollar un vínculo seguro con alguna una figura significativa, sino que también tiene una estrecha relación con las condiciones en las cuáles se despliega ese vínculo. En este sentido, es relevante considerar que toda la comunidad educativa es la que debe participar en la generación de esas condiciones óptimas y por tanto, posibilitar el desarrollo de diversos vínculos entre el/la párvulo, funcionarias y el contexto. Todo en pos de potenciar una experiencia educativa significativa, que trascienda la figura de la educadora y/o técnica, de manera de contrarrestar los potenciales problemas de adaptación de niños y niñas, en todo el proceso que implica la educación inicial.

En las entrevistas con apoderadas y apoderados, también es posible apreciar las estrategias que se implementan en las unidades educativas tanto para fomentar la asistencia como para llevar un control de los niños y las niñas que no asisten.

En esta línea es importante recalcar que las estrategias de fomento de la asistencia tienen un carácter informal o medianamente formalizadas, y en algunas unidades educativas, tienen relación con instalar la idea de la relevancia de la asistencia en el proceso educativo del niño o niña.

“Sí, porqué las tías nos explican mucho que si el niño no vino hoy, ya mañana ellos no aprenden lo mismo//Se atrasan//Ellas dicen que les enseñan mucho en un día y que no van a hacer por 1 o 2 niños lo mismo del día anterior//Pierden el hilo de aprendizaje” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

Al contrario, de acuerdo con el relato de los y las apoderadas, la estrategia más formalizada y transversal que existe en los jardines infantiles, se asocia a la inasistencia, por tanto los procedimientos que se implementan tienen como finalidad indagar y controlar las ausencias y no acciones que tiendan a disminuirlas. Esta estrategia contempla la solicitud de una justificación frente a una falta, ya sea avisando el motivo de ausencia de manera presencial o telefónica por parte de la apoderada, o en caso de enfermedad, presentar un certificado médico. Si sucede que el niño o niña falta y no existe justificación, se procede a llamar por teléfono –en algunas unidades educativas al primer día de ausencia, en otras al tercer día– para conocer razones por las que el o la párvulo no asistió al jardín infantil. Si existen dificultades para contactar a la apoderada por teléfono, se procede a realizar una visita domiciliaria, lo que sería poco frecuente. Estos procedimientos son altamente valorados por madres, padres y cuidadoras, principalmente porque evidenciarían una real preocupación por el niño o niña, por parte de la unidad educativa.

“O sea, esa vez que el Pedro estuvo súper enfermo, estuvo desde acá como que la tía igual cachaba que... yo le dije lo voy a llevar a control y después estuvo él muy enfermo y yo estaba con él muy enfermo en la casa, entonces no podía venir a dejar el papel y filo me fui como quedando y ahí la tía me llamo pa’ saber cómo estaba el Pedrito, que estaba muy preocupa, que hace tiempo no lo veía...” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, San Felipe).

“–las tías preguntan a otras mamás que saben que son cercanas// o llaman y preguntan ¿Qué ha pasado? ¿Por qué no ha venido? En el caso mío cuando se enferma me llaman y les digo a las tías que luego les voy a dejar el certificado// y además también tenemos el contacto del Messenger, que también las mamás avisan por ahí si es que su hijo o nieto no va a ir al jardín o avisan si mañana tiene control o algo, pero siempre estamos en contacto” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Putaendo).

“Tiene que avisar porque las tías se preocupan “traiga el papelito médico”, que cuidemos a los niños, o si se enferma el niño en el colegio la tía siempre está llamando “mamita venga a ver a su hijo”, ellas siempre están ahí, para los dos lados, cuando el niño se enferma en casa y cuando se enferma en el jardín, las tías están siempre pendientes” (Apoderadas, JI Alternativo, Purén).

En torno a las estrategias o procedimientos de carácter más informal, no era poco frecuente que los y las apoderados señalaran que existía flexibilidad horaria en los jardines, ya sea asociada a la hora de entrada o a la hora de salida del jardín infantil. En muchos casos estas alternativas se

presentan como un acuerdo entre unidad educativa y apoderados/as, lo que implica cierta formalización siendo una alternativa general. Así también, hay jardines donde los niños y niñas pueden ingresar más tarde, sobre todo en periodo de invierno.

Ahora bien, el procedimiento más informal está asociado con la situación específica o circunstancias puntuales de algún apoderado/apoderada, que le dificulta cumplir con la hora de retiro establecida (principalmente los motivos se asocian con jornadas laborales); dependiendo de la disposición y voluntad de las funcionarias del jardín infantil, sería factible mantener al niño/a en éste a la espera del apoderado/apoderada.

“No, no, por lo menos en mi caso que a mí me ha tocado siempre que he necesitado, nunca me han puesto una mala cara, ni ningún problema con retirar los niños antes o incluso me ha pasado a mi también, que me ha tocado hacer trámites en Santiago y que me he demorado porque mi hijo por ejemplo no está en la extensión horaria porque yo no estoy trabajando, entonces su horario de todos los días es hasta las cuatro y media y me ha pasado que me he demorado... bueno he avisado también, estoy acá, o estoy en un taco, me voy a demorar un poco, ¿el niño puede quedarse un rato más, sí, nunca le han puesto ningún problema tampoco (Apoderadas, JI Clásico VTF, Putaendo)”.

“...las tías la aguantan un ratito más, lo negociamos” (Apoderadas, JI Alternativo, La Ligua).

“Yo vivo lejos, en Chacras Bajas. Ella es flojita para levantarse, a las 9, 9:30, se pone a ver monos. Igual se me hace pesado traerla todos los días. Se me cansa. Yo le digo a la tía que no la voy a traer tan temprano. Llego a las 10, 10:30. Si fuera muy temprano yo tampoco la traería” (Apoderadas, JI Alternativo, Coyhaique).

Estos procedimientos, de alguna manera pudieran incidir en evitar la ausencia de un niño o niña, así como fomentar su permanencia en la unidad educativa.

3.1.3 Representaciones de apoderadas y apoderados asociadas al retiro

En el discurso tanto de los y las apoderadas de los niños y niñas que asisten a las unidades educativas que han participado en el estudio, como de los apoderados/apoderadas que han retirado a sus hijos o hijas de los establecimientos, hacen referencia mayoritariamente a que las razones de retiro están asociadas a problemas de salud con licencias extensas y/o sugerencias médicas en torno a la necesidad de retirar a los niños y niñas.

Otros de los motivos que se asocian con los retiros son: cambio de domicilio y mayor cercanía de otra unidad educativa.

Aunque lo anteriormente señalado es lo que con mayor frecuencia se presenta en los discursos, aparecen algunas situaciones puntuales asociadas directamente con los retiros que son importantes de desarrollar en este punto. Algunas de estas situaciones se relacionan con: 1) vulneraciones de derechos de los niños y niñas y un abordaje deficiente de los equipos directivos de las unidades

educativas y por otra parte, 2) con dificultades en los procesos de adaptación de niños y niñas, con o sin necesidades educativas especiales, lo que no es evaluado ni abordado por los equipos educativos generando más bien condiciones que finalmente propician la expulsión.

Relacionado con posibles vulneraciones de derechos existen unidades educativas en la que los/las apoderados/as develan situaciones asociadas a malos tratos y negligencia, que en algunos casos han incidido en el retiro de niños y niñas. Estas situaciones, además se han visto agravadas por abordajes inexistentes, inoportunos o poco adecuados por parte de la dirección del jardín infantil y el equipo educativo, lo que es criticado por los/las apoderados/as que han procedido al retiro.

“Empezó a hacerse pipi en la cama, después como a los tres meses, y era de todos los días (...)Entonces la psicóloga me hace pasar a mí con él y después me hace salir a mí y lo entrevista a él y cuando yo entré, e la entrevista ella me pregunta si el Vicente dice mucho la palabra “pene” y le digo lo normal porque mi mamá, aparte que mi mamá igual le ha enseñado que el hombre tiene pene y que la mujer tiene vagina, así como tiene brazos, cosas así. Y ella dice no, no me refiero a eso y yo le dije que no le estoy entendiendo, me preguntó quién era... Miguel creo que fue (dudando), me preguntó si conocía alguien con el nombre Miguel y yo le dije que no, que ni conocido, ni tío, ni primo, no había ningún Miguel en la familia y me dijo “ya, lo que pasa que el Vicente dijo tuvo un compañero que le estuvo haciendo tocación” y a mi obviamente como cualquier madre le dicen eso se espanta, me dijo tómalo con tranquilidad, puede que a lo mejor sea estaban tocándose, estaban jugando, que el niño es un poco más grande que él al parecer y que dijo que el niño le tocaba el pene a él y que el niño lo obligaba a que él le tocara el pene, entonces me dijo que viera la situación, que lo conversara (...) Conversé el tema en mi casa, mi mamá lo fue a hablar al jardín, el psicólogo me hizo un carta si no me equivoco (...)//P: ¿El jardín, las tías?// Claro, le pregunté que si había hablado con los apoderados del niño, que yo me imagine que en el caso que el niño estuviera haciendo eso yo creo que quizás a él se lo estaban haciendo los más grandes (...) Y no me decían que los papás estaban trabajando que no se había podido contactar con ellos, después con el tiempo no sé si se conversó o no, pero me dio un poco de lata porque creía que era un tema bien delicado porque le estaba pasando a mi hijo, que no hubiera una reunión por ejemplo o una plática entre yo y los apoderados del niño, para ver qué era lo que estaba pasando ahí, y eso fue como lo que el punto negativo que me llevo y quizás no se hizo algo más allá, quizás puede que no haya sido algo tan escandaloso, pero si me hubiera gustado que es lo que estaba pasando, que si se les comentó a los padres lo que estaba haciendo este niño o que ellas investigaran más allá, quizás que le estaba pasando al niño y porque el niño estaba haciendo eso con mi hijo, y ahí yo supe las razones de por qué se estaba haciendo pipi en la cama” (Apoderada, JI Alternativo, Colina).

“Claro y ahí ve uno que como se supone ...que como uno va a confiar uno si la misma directora está diciendo que la parvularia como se llame, si po, realmente está maltratando al niño. Entonces tú dices ...ella se excusa en decir no puedo hacer nada si no hay denuncia, cómo no va a poder hacer nada si finalmente si me hubiese pasado a mí, hubiera tenido la certeza que mi hija fue golpeada o maltratada en el colegio yo hago una denuncia, se

la hago a la directora, a la parvularia porque en este caso ella es la que está encargada de todo este servicio. No es la parvularia en sí. Ella se excusa en una cosa tonta po, en decir “yo no tengo nada que ver aquí si no hay ninguna denuncia” y el director igual, ahí mismo puede tomar la determinación y haber dicho “ya po, investigar bien el caso”. O remover, ver qué pasa, entrevistar a las personas, que está pasando, pero nada, se basa en cosas tontas, en decir que ellos no pueden hacer nada, cómo no van a poder hacer nada” (Apoderada, JI Clásico VTF, Aysén).

“Sí. Yo creo que no le dan buen trato a los niños. A mí me da mucha pena. Yo lo hablo por mi hija, en particular. Se ve. En el curso de mi hija se ve. Yo la vengo a dejar y preguntar como está, como ha estado...pero que venga la tía y me diga, “es que hoy día vamos a descansar...” El puro hecho es que la niña sea habilosa, no es porque ella acuse y diga cosas por decir... Ella es habilosa, todo lo entiende todo. Los niños no mienten, transmiten lo que ven de uno. A mí el psicólogo me explicó que son esponja, los niños absorben y que llega un momento determinado en que ya, explotan. El tema de discriminación también se ve. Igual... Eso yo no más lo he visto aquí. En ningún otro lado he visto que llegan los niños hola! Los abrazan y a otros no. Entonces si a mi hija se le dice cosas buenas está bien. Si le dice cosas malas obviamente no me va a gustar. Puede ser un motivo para cambiarla” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Mejillones).

Así también, se evidencia que existen situaciones en que la adaptación de los niños y niñas al jardín infantil presenta dificultades, en algunos casos vinculado a las necesidades educativas especiales y en otros, a procesos que presentan una mayor lentitud en su proceso de ambientación que el promedio. En ambos casos, también se manifiesta una carencia de procedimientos que apoyen estos procesos.

“Me llamaban a mí del jardín para que yo lo fuera a buscar, que estaba llorando, un día la tía me dijo que Andrés estaba muy apegado a mí, que no la dejaba prácticamente hacer la clase porque él quería estar afuera, que era una fobia contra la sala, que no quería estar dentro de la sala, entonces como que se me empezaron a quitar de apoco las ganas de que él siguiera allí, aparte que yo verlo llorar, tampoco me gustaba, o sea yo empezaba a sacarle la chaqueta y él empezaba a llorar porque se quería venir, entonces yo me venía con esa angustia de “estará bien, o estará intranquilo”. Con ella conversamos en octubre más o menos, conversé con ella, yo le dije que el niño continuaba en el jardín y ella me dijo que sí, si me dijo, porque Andrés es muy pequeño, no está preparado para el colegio, cuento corto llegamos a noviembre y ella me pasa un listado, y me dice “Andrés se va a colegio”, –“¿a colegio?”–. Le dije yo, “pero si usted me había dicho que Andrés iba a continuar acá en el jardín porque no estaba preparado” –“No”– dijo “porque nosotros tenemos un listado de niños que tienen que ya estar preparados para irse al colegio” creo que de los cuatro años hacia arriba no los podían tener, me dio una explicación...” (Apoderada, JI Adm. Directa, Viña del Mar).

“Al principio empezamos como dos horitas al día y después fueron pasando las semanas y nos quedábamos hasta la una, después como hasta las tres. Pero yo todo el día ahí. Para

mí era complicado porque se supone que mi hijo tenía que aprender en el jardín o por lo menos aprender a sociabilizar y era lo mismo porque estaba todo el día conmigo//¿Qué justificación le daba la Educadora?// Lo que pasa es que al yo decir que llevo a mi hijo a la Teletón, ya causa un efecto en las personas. A lo mejor la tía pensó que mi hijo tenía problemas de adaptación, no sé” (Apoderada, JI Alternativo, Coyhaique).

Otra situación específica que se identifica por parte de apoderados/as como causal o potencial causal de retiro, son los problemas de traslado, sobre todo en sectores donde existen importantes problemas de conectividad. Si bien habría alternativas como la existencia de furgones, éstos no serían los más adecuados para los niños y niñas, por ejemplo el furgón en una localidad de la zona sur no es exclusivo para los niños y niñas del jardín infantil, lo que es asociado por parte de los apoderados y apoderadas, con algunas dificultades como los malos tratos provocados por estudiantes mayores hacia los más pequeños durante el trayecto y horarios poco adecuados como en el caso del retiro del domicilio excesivamente temprano por la mañana y conflictos con conductores. En el caso que se recoge en la siguiente cita, los problemas de adaptación se agravan por las dificultades en el traslado.

“Porque hay varias personas que, bueno gracias a Dios, nosotros vivimos en un pueblo cerca, pero hay otros que viven en el campo. Y hay otra señora que viene de (inaudible) que son 12, 13 kilómetros.//Y hay días que se viene con sus 2 hijitos caminando o de repente hace deo, o va la micro y se viene. Pero, tú tienes que venir en la mañana, y en la tarde...// Yo entro a las 08:30 de la mañana, y yo tengo entre 2 kilómetros, 1 kilómetro ½ de aquí a, hoy día me vine caminando, todo con él. Y caminar un poco, y después en brazos...” (Apoderada, JI Clásico Adm. Directa, Melipeuco).

“Una que el Tomi, bueno ellos no tienen el furgón po (...) Y, porque empezó a llorar mucho. (...) Lloraba mucho, y el tío del furgón, como no es él, no es el furgón del jardín, el tío no, si el Tomi yo lo subía al furgón. El Tomi lloraba, y el tío me lo bajaba. Entonces, el no, no llevaba niños llorando pal jardín. Él decía “No sí yo, e tiene que bajarlo mamita” me decía “Porque va a ir llorando todo el camino, y ¿yo qué voy hacer con él? (...) Y a parte que no estaba capacitado para cuidar niños también (...) Entonces, ese era el tema que empezó, a empezar con el Tomi, que no quería ir al jardín y lloraba mucho. (...) Entonces, yo me subí al furgón, y andaba pendiente mío po. Me tomaba la mano así para que no me fuera. Y después, allá en el jardín, estaba todo el rato al lado mío po’ (...) Entonces, yo le decía “Anda a jugar con los niños hijo, vaya para allá” Y, yo iba y de allá me estaba todo el rato observado. Entonces, yo me iba, yo me paraba, el Tómi al tiro al lado mío. Entonces, yo dije no, lo veía sufrir, entonces dije “No, ya no” (...) O sea, si hubiésemos tenido, a lo mejor, e comodidades así como para llevarlo. Yo lo hubiese llevado al jardín, pero a lo mejor, un poco más tarde, para que empezara él. Bueno, a estas alturas, el estaría ya ambientado” (Apoderada, JI Alternativo, Lautaro).

Cuando las expectativas en torno a los procesos de aprendizaje, ligado principalmente a la adquisición de conocimientos no se cumplen, también los y las apoderadas evalúan el retiro del niño o niña de la unidad educativa.

“Mira yo primero entré a este jardín pensando que tenía el mismo sistema de años atrás, pensando, me di cuenta que no, y pregunté, y cuál fue la explicación que me dijeron que esto es una guardería, porque nosotros los papás venimos dejamos a nuestros hijos, y nos vamos a trabajar después, pero los venimos a buscar y los niños aquí no aprenden nada, me lo vio un fonoaudiólogo de la JUNJI y el niño tiene problemas para expresarse, hablar, el si sabe contar, sabe los colores, las vocales, todo, yo necesito, porque me lo dijo la fonoaudióloga, potenciar eso, y ya lo tengo matriculado para la escuela del lenguaje para el próximo año, porque acá no va a aprender...” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Viña del Mar).

“Es que yo la matriculé porque quería que ella viviera la misma experiencia que tuvieron sus hermanos, o sea que aprendiera, se desarrollara porque la María José tiene un desarrollo que... no sé, es algo como especial ella... uno le enseña una sola vez y ella aprende al tiro (...) Sí, sí, a mí me interesaba eso, porque su desarrollo es de una niña como que ella tuviera unos 6 años más o menos. Entonces yo quería que ella fuera para que aprendiera más y no fue así po', porque ella estuvo una semana y ya no quiso ir más (...)Lo que no me gusta es que tienen muy poca capacitación para enseñarles a los niños para... como le dijera yo... para... como para incentivar al niño. Porque la María José de la semana que estuvo nunca me trajo un dibujito por decir “mamita sabe que la María José dibujo esto”, no lo trajo eso. Por eso yo le digo que viví otra experiencia con la María José. Y esa parte a mí no me gustó porque se supone que los niños van a aprender a desarrollarse” (Apoderada, JI Alternativo, Purén).

Finalmente, existen casos en que el retiro se da por la imposibilidad de compatibilizar jornada laboral con los horarios que posee el jardín infantil. Esto se presenta, como una de las tensiones importantes identificadas en el estudio, dado que a pesar de que existe como criterio de priorización la inserción y mantención de las madres en el mercado laboral, lo que se aprecia en los discursos de las apoderadas, es que los horarios de la jornada de la educación inicial no se adecuan a las jornadas laborales tradicionales, por lo que en algunos casos las mujeres han optado por buscar nuevos trabajos que le permitan conjugar adecuadamente los horarios, entre ellos trabajos de medias jornadas o por días, lo que está asociado a condiciones laborales precarias. Otra opción que se presenta, es la interrupción de su trayectoria laboral y volver en totalidad a las labores de cuidado y domésticas. Además, en algunos casos se opta por la búsqueda de otra unidad educativa que presente flexibilidad en los horarios, que permitiera dejar a niños y niñas más temprano o retirarlos más tardes, o que presenten jornada de extensión.

“Yo ya había consultado otros trabajos, el año pasado tenía dos posibilidades muy buenas de trabajo, una en una inmobiliaria y otra en un banco, pero no pude, no pude porque en el banco se sale a las 5 de la tarde y los niños acá salen a las 4, ¿y quién me lo viene a buscar?, y todos los días no me van a permitir salir una o dos hora antes porque por algo contratan personal, porque necesitan el personal del horario que se requiere de inicio hasta termino. Y estar todos los días, o la primera semana llegar “jefe, necesito permiso” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“Es que hay mucha gente... que todos trabajamos y usted sabe que aquí no hay part time, aquí te dejan todo el día trabajando, entonces a mí por lo menos me acomodaba porque yo salgo a las cuatro y media y mi hija sale a las cuatro y media, entonces mi mamá... el bus la va a dejar a las cinco, yo a las cinco y cuarto, cinco y media ya estoy en la casa, es un ratito que mi mamá la ve ahora. En cambio aquí salía a la una y media y mi mamá tenía que estar de la una y media hasta las cinco y media, seis que yo llego de ahí, entonces era harto. Mi hija se porta bien pero de repente no se porta bien todos los siete días de la semana po” (Apoderada, JI Alternativo, Viña del Mar).

“Uno trata de lo menos posible que los niños estén en el jardín, pero uno tiene que acomodarse a un trabajo, cuando uno tiene más de un hijo uno tienen que acomodarse a otro tipo de trabajo, pero personalmente a mí se me complicó así que ahora acomodo el trabajo al jardín” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Temuco).

3.1.4 Representaciones de apoderadas y apoderados asociadas a la permanencia

Las representaciones en torno a la permanencia se asociarán por un lado a la valoración que presentan los y las apoderadas en torno a la unidad educativa, y por otra, con las razones que entregan cuando son consultados por la posibilidad de cambiar a los niños y las niñas de establecimiento.²

Considerando lo anterior, existen apreciaciones y opiniones positivas asociadas con la gestión interna de las unidades educativas, las prácticas pedagógicas y las características que asumen las relaciones con otros actores, particularmente con las apoderadas; siendo éstas las razones centrales que se asocian con la permanencia de los niños y niñas en las unidades educativas. A partir de la producción cualitativa de información, esto se presenta con claridad en aquellos establecimientos donde las valoraciones positivas por parte de los apoderados/as son generalizadas.

En particular, se puede considerar que a nivel de gestión interna lo valorado por apoderadas y apoderados principalmente es: el buen trato, relacionado con prácticas de cuidado y preocupación por parte de las funcionarias hacia niños y niñas apreciándose como una disposición y actitud de los equipos de educadoras y técnicas que caracteriza al establecimiento y la cultura institucional; asociado con la anterior, se valora el trabajo colaborativo entre los distintos actores que conforman el equipo de trabajo de la unidad educativa; finalmente, los y las apoderadas hacen mención a los mecanismos de comunicación que establecen los jardines infantiles con objeto de informar de manera fluida lo acontecido en la jornada con niños y niñas.

“En todo caso uno se da cuenta, el trato que tienen las tías o las técnicas, porque independiente que sea con uno o con los niños, los niños son tan perceptivos, que cuando una persona cualquiera o una persona de confianza de ellos no tiene un buen trato con ellos

² La pregunta en cuestión se refiere a la formulada en la pauta de entrevista para apoderados de niños y niñas que asisten a los jardines infantiles JUNJI y que fue planteada de la siguiente manera: Si tuvieran otra posibilidad para el niño o niña, mantendrían al niño o niña en el jardín infantil? ¿Por qué?

los niños inmediatamente lo manifiestan, entonces un niño que no sé, que una tía no sé, no es muy cariñosa, o no lo trata de buena manera como debería ser, el niño no vendría al jardín, y no, por lo menos el mío, no vendría contento como viene y feliz que entra solo a la sala que entra sus cosas, entonces como volviendo a la pregunta anterior, yo me voy súper tranquila a mi casa, sabiendo que mi hijo viene feliz al jardín, y que va a estar bien cuidado, bien alimentado y aprendiendo cosas, haciendo súper autónomo y súper despierto. Si los niños son todos los días llegan con cosas nuevas que aprendieron y cuentan y hablan y hacen jugar en la casa, es como que llegan a la casa y todavía siguen en el jardín, con las energías” (Apoderadas, JI Adm. Directa, Antofagasta).

“Que todas las tías, están capacitadas para atenderte en todo tipo de sala//Todas las tías. Incluidas la Directora. Porque de repente, faltan tías que por a b c motivo no pueden venir, hasta la tía, hasta la Directora yo he visto que está en sala cuidando niños// Hay veces, que están las mismas auxiliares, ayudan a las tías de las sala cuna, a limpiar a los niños, cuando ya no se dan abasto, le ayudan, le... no sé po, le limpian las salas como tienen que ser. Y eso para uno, como papá, es importante porque uno ve en el ambiente que están estudiando sus hijos” (Apoderadas, JI. Adm. Directa, San Bernardo).

“Y lo otro que yo valoro bastante es la transparencia, cuando pasa algo se informa, se llama a tiempo, nunca queda dando vuelta una situación. Nunca queda dando vuelta un golpe, nunca queda dando vuelta un... no sé, un mordisco y esas cosas se valoran en realidad porque esas cosas hacen saber a las mamás que en verdad el personal está pendiente de mi hijo, en realidad. Porque a lo mejor en otros lados no se informan esas cosas, entonces uno igual...” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Putaendo).

Otro de los elementos que es altamente valorado por los y las apoderadas tiene que ver, como ya fue mencionado en apartados anteriores, con la flexibilidad horaria tanto en el inicio como en el término de la jornada, pero particularmente en los jardines infantiles clásicos de administración directa se volara la extensión horaria:

“Para mí, es bueno//Bien //Bien //Bien. Sí, bien//Aquí le dan opciones si, a las personas//¿Cuáles son?//Dependiendo cada caso//¿Cuáles son las opciones?//Por ejemplo, a las mamás que trabajan y estudian, le tienen una excepción horaria// Entran a las 08:00 hasta las 18:30//Y a las 19:00 parece//No, hasta las 18:30// Y hay niños que en el invierno, es más flexible el horario, que pueden entrar hasta las 10:00 por el asunto de los niños crónicos. Apoderadas, JI. Adm. Directa, San Bernardo)// Al principio, yo no quería dejarla tanto tiempo, hasta las 16:30, y también me dieron la facilidad, me dijeron: No, pero la puedes traer a las 08:30 y llevártela a las 12:30 // Sí, buen horario// Sí no la quieres dejar todo el día. Puede ser medio día// Eso les ayuda mucho a los niños. Porque, claro el tema de que estación, de que no sea tan largo, llegar y ¡Dejarlo hasta las tantas!// Como a mí me, yo lo venía a buscar a la 13:00 los primeros días. 12:30-13:00, terminaba de almorzar y me lo llevaba (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, San Bernardo).

El cumplimiento de las expectativas iniciales, sobre todo aquellas ligadas al proceso de aprendizaje y al desarrollo de la autonomía y las prácticas inclusivas, emergen como elementos significativos en la valoración de las unidades educativas. Los y las apoderadas hacen referencia a los logros obtenidos por los niños y niñas en sus procesos de desarrollo en cuanto a la adquisición de conocimientos, pero también, asociados a sus procesos de socialización y desarrollo de habilidades comunicacionales y psicoafectivas.

“Así como familia feliz porque mis otros hijos eran súper como despiertos, habladores, precoces, y él no hablaba nada, no hacía nada, y en un par de meses igual las tías les sacan como lo mejor de ellos, y ahora, no, es súper sociable, yo lo puedo dejar en cualquier lado, con los abuelos, porque ni siquiera con los abuelos se daba, entonces ahora yo puedo hacer un trámite puedo dejarlo ahí el habla, hace sus cosas solo, súper independiente, y no se queda callado nunca ahora, pero así somos felices” (Apoderadas, JI Adm. Directa, Antofagasta).

“El mío entro al jardín desde bien chiquitito, desde los seis meses que es la edad con la que pueden entrar y con el tiempo, yo no me imaginaba, cuando empezó a hablar y todo que iba a hablar tan rápido, yo no me imaginaba que iba a ... que iba a aprender él tan rápido, yo me lo imaginaba que iba a ser más lento y me di cuenta que no po’, que quizás si hubiese estado en la casa yo no le hubiese enseñado tantas cosas como las que le han enseñado acá en el jardín” (JI Clásico VTF, Putaendo).

Así también, se valoran las prácticas inclusivas, lo que demuestra el abordaje que poseen las funcionarias frente a las necesidades especiales que pueden presentar los niños y niñas, que van desde problemas de carácter médico como por ejemplo trastornos en el desarrollo, hasta dificultades en los procesos de adaptación que no están vinculados a ningún diagnóstico clínico.

“Yo debo reconocer que mi hija sigue acá en el jardín por una tía, porque yo la había colocado y llevaba como 1 o 2 semanas y lloraba. No se acostumbraba, yo la iba a sacar y la tía que estuvo con ella el año pasado me dijo: no, no la saque, sigamos probando. Seguimos probando y aquí está. Gracias a ella mi hija sigue acá” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Angol).

“El caso de mi hijo, mi hijo también es poco sociable, él no le gusta mucho el tema de los niños, le ha costado adaptarse, pero ahora sí encontró un niño que como que está como en la misma situación y andan juntos pa’ todos lados, que es el Mirko, y lo otro también que acá y lo bueno de que detectaron a tiempo signos de asperger, entonces lo mandaron a hacer evaluaciones y todo eso, aunque no sea eso, el hecho de que ellos tengan la sospecha ya hay una alerta para nosotros como papás para poder detectarlo a tiempo” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

Por otra parte, la vinculación que se establece al interior de la unidad educativa con los otros actores, particularmente apoderados y apoderadas, aparece también como un elemento relevante al momento de apreciar positivamente a los establecimientos y por tanto, fomentar la permanencia

de los niños y niñas en éstas instancias. Las apoderadas reconocen sentirse apoyadas y comprendidas, lo que se traduce en que las prácticas bien tratantes no sólo consideran a los y las párvulos sino también a sus madres, padres y/o cuidadores. Además, el hecho de sentirse parte de las actividades y por tanto de la dinámica del jardín infantil, contribuye al desarrollo de un vínculo de compromiso desde el o la apoderado con la unidad educativa y con el proceso que experimenta el niño o niña. En este sentido, es frecuente la mención a las “puertas abiertas” del jardín infantil, asociada a la posibilidad de entrar al establecimiento sin ninguna barrera u obstáculo.

“yo la tengo desde los dos meses y desde que llegué acá sentí al tiro el apoyo de las tías con mi bebita y ella se ha adaptado súper bien acá y me han hecho sentir muy bien a mí también acá” (Apoderadas, JI Clásico de Adm. Directa, San Felipe).

“En todas las actividades nos hacen participar en conjunto con los niños, entonces para los niños también es importante, por lo menos con mi hijo él estaba fascinado que la mamá también se tenía que disfrazar, entonces yo también creo que eso le ayuda a no tener vergüenza y no sentirse tan tímido porque sabe que la mamá también lo hace, entonces es bueno a mí me gusta que nos hagan participar con los niños” (JI Clásico VTF, Papudo).

“Para mí es porque es un jardín abierto, es decir, que usted toca la puerta y la tía se la abre la puerta, en ningún momento se le dice mamita espere o no puede pasar, porque en otros jardines si lo he visto que pasa eso, que no es tan abierto es decir en que ella pueda mirar por la ventana o por la misma puerta o ve a los niños jugando que la tía si te da la opción de que tu veas de cómo se trabaja, de que no es cerrado, para mí eso es lo mejor porque yo puedo venir en cualquier momento y yo sé que las tías me van abrir la puerta y que voy a poder mirar a mi hijo” (JI. Clásico VTF, Temuco).

Por el contrario, existe un grupo de apoderados/as y de establecimientos, donde la permanencia está más bien mediada por la imposibilidad del cambio de unidad educativa, ya sea porque no existen alternativas en el sector, por la cercanía del jardín infantil o porque no hay cupos en otros establecimientos. A su vez, se aprecia una menor valoración de la unidad educativa, por lo tanto, sería sólo la carencia de opciones la que sustenta la permanencia del o la párvulo.

“...Los jardines son malos, malos, malos y este es medio malo// No hay a donde//No hay más opciones//Yo creo que la opción no que sea particular. Donde uno va a pagar para que cuiden a los niños//Si ustedes tuvieran idealmente otras opciones. Retirarían ustedes a sus hijos? // General: Si// Yo los saco. El otro año lo saco al Agustín para que module bien, hablé bien al San Sebastián de lenguaje. Yo puedo. Otras mamás tienen que aguantarse” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Mejillones).

“Si tuvieran una opción de otro jardín, ¿qué harían?// Tomarlo//De hecho yo también estoy esperando que terminen el jardín de santa Julia, como es un jardín muy uy uy yo también así que me voy cantando me voy para allá//Con el tema del lenguaje, yo tengo pensado, ya si de aquí a los tres años, no tiene así como mayor avance, lo pongo en el colegio, el Principito, también del lenguaje, eso tengo pensado, porque de ahí salió mi hijo mayor,

de los tres años hacia atrás como no es tanto, claro ahí aprende, pero ya de los tres años hacia allá//Yo ya matriculé a mi hijo en el Principito, antes era particular y valía muy caro, ahora que es municipal, igual conozco mamás que están contenta con tener ahí a su hijo, si se nota que el niño tiene problemas de aprendizaje, ayudan bastante” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Viña del Mar).

La continuidad en estos casos, está fuertemente mediada por razones de carácter coyuntural, por tanto, es una permanencia frágil y en alguna medida pudiera considerarse en un potencial retiro que se concretaría, por ejemplo, en la medida en que se modifiquen las condiciones de oferta de establecimientos en el sector de residencia de los y las párvulos.

3.2 Caracterización de estrategias JUNJI: Un acercamiento desde la mirada regional

En el siguiente apartado se presentan los principales resultados asociados al análisis del discurso de los equipos técnicos regionales en torno a la temática de investigación, buscando relevar los siguientes puntos:

- Principales características de las familias incorporadas a los programas educativos JUNJI a nivel regional.
- Un primer acercamiento a determinar factores asociados con la matrícula, inasistencia, retiro y permanencia de niños y niñas en los programas educativos JUNJI a nivel regional.
- Estrategias desarrolladas para potenciar la permanencia de niños y niñas en los programas educativos JUNJI a nivel regional.

3.2.1 Características de las familias incorporadas a los programas educativos

Al momento de caracterizar a las familias que son parte de los diversos programas educativos institucionales, un elemento que se destaca en el discurso de las y los profesionales a nivel regional, se relaciona con una presencia mayoritaria de mujeres trabajadoras, que deben complementar sus actividades laborales con las del cuidado de niños y niñas, siendo por ello el jardín infantil una red de apoyo central para las familias, donde se observa una continua interrelación entre cuidados/aporte educativo que acompañaría el tránsito de las familias por la educación parvularia.

“Bueno el 70% de las mujeres que tienen a sus hijos en nuestro jardines trabajan” (Jefa Técnica Región de Antofagasta).

“...generalmente son jefas de hogar femeninas donde el nivel de empleo es inestable, donde efectivamente no tienen más red de apoyo y el jardín pasa a ser una red y si efectivamente no hay una vinculación de la funcionaria con esa mamá, ese papá, esa abuelita, difícilmente, como te digo, generará influencia para que siga llevándolo al jardín. A la primera que ocurra, no lo lleva más y busca otra instancia de apoyo” (Supervisoras/es Región de Valparaíso).

“Trabajadoras mujeres, trabajadoras jefas de hogar, también yo diría estudiantes adolescentes en un menor volumen y familias que de mutuo propio tal vez teniendo las redes comparten que esta es la forma de romper el círculo y de dar mayores oportunidades a los niños, pero es un grupo menor, el mayor yo diría que es madres trabajadoras, jefas de hogar...” (Jefa Técnica Región de La Araucanía).

“Las caracterizo como familias con mucho interés en mejorar su calidad de vida. Gente muy esforzada que trabaja, hay bastantes madres jefas de hogar. Ellas se interesan porque su hijo tenga una buena calidad de vida y tienen confianza en la atención que se les dan en los jardines. Validan el aporte educativo y también el otro aporte social que se les da en términos de asumir las necesidades tanto nutricionales como educativas. Tienen todo el ánimo de cumplir tanto en su rol de madre como también en su rol de aporte a su familia, como para tirar para arriba digamos en términos de las condiciones en que ellas están viviendo” (Jefa Técnica Región de Aysén).

Por otro lado, al indagar con los equipos regionales en torno a sus concepciones y valoraciones de las familias que matriculan a sus niños y niñas en los programas educativos de JUNJI, emergen diversas percepciones que dan cuenta de los cambios que observan entre la “antigua familia JUNJI” y la realidad actual de los grupos familiares. Así se destaca que, al menos en lo que respecta a las familias nacionales, las situaciones de pobreza y vulnerabilidad social se habrían modificado significativamente, como observamos en los siguientes parafraseos, pues pasar de trabajar con niños/as con problemas de bajo peso y desnutrición a niños/as con problemas de sobrepeso y obesidad sería un indicador de dichos cambios, además de reconocer que junto a las familias que todavía requieren de apoyo estatal, se presentan otras situaciones de mayor diversidad social.

“Nosotros trabajábamos mucho con niños bajo peso, desnutridos y teníamos que trabajar para sacar a esos niños también de la desnutrición y ahora todo lo contrario, o sea ahora tenemos que luchar contra la obesidad y el sobrepeso” (Supervisoras/es Región de Valparaíso).

“...las familias que llegan a los jardines JUNJI son aquellas familias que necesitan mayores aportes del Estado. Ahora, yo creo que hasta eso se ha ido diversificando...” (Asesora Jefa Técnica Región de Valparaíso).

Así mismo, en el siguiente parafraseo del equipo de supervisión de la Región Metropolitana, se reflejan algunas situaciones paradigmáticas que tensionan a los/as profesionales del campo educacional, los que desde ciertos enfoques teóricos, han sido identificados como portadores del sentido común ilustrado de la clase media tradicional, recelosos de familias de clase media “emergente” demandantes y exigentes “como si estuvieran pagando” y cuestionadores de las motivaciones para acercarse a los jardines infantiles JUNJI de aquellas familias pobres que no reconocen el valor educativo y formativo que entrega la institución y están centradas en resolver sus problemáticas de subsistencia.

“El apoderado que tiene otro nivel económico es mucho más demandante y mira en menos a los profesionales de la educación, porque ellos piensan que es jardín particular el único que hay ahí que es muy bonito, entonces lo miran en menos y exigen como si estuviera pagando y por otro lado hay apoderados que son muy humildes y que son de escasos recursos y que miran al jardín como una salvación a sus problemas, lo miran como guardería, lo miran como salvación de alimentos, asistencialidad, como una red de apoyo” (Supervisoras/es Región Metropolitana).

Por otra parte, es interesante la siguiente reflexión en cuanto a la necesidad de modificar prácticas arraigadas en los jardines infantiles, como es la reunión de apoderadas/os en horario laboral, en circunstancias que la mayoría de las/os apoderadas/os están incorporadas/os en algún tipo de actividad laboral fuera de sus domicilios.

“Hoy en día tenemos familias que no la vemos en todo el año y te mandan una libretita y el niño llega en furgón y el tío me dice que el niño está enfermo, pero de que está enfermo no tengo idea porque tengo que esperar a que el niño vuelva a aparecer, porque las familias no están en el jardín, sin embargo, siguen haciéndose las reuniones en el jardín a las 15:30 de la tarde, si la familia cambio cómo yo sigo manteniendo la dinámica de trabajar con los apoderados a las 15:30 de la tarde...” (Supervisoras/es Región Metropolitana).

En este contexto, se destaca igualmente la persistencia de la imagen de la vida comunitaria esperada en los sectores rurales, donde las distancias sociales se reducirían y existiría una mayor integración entre sus habitantes, y en esta lógica el jardín infantil aparece como una instancia realmente inclusiva, en la línea de la universalización que se propone como norte JUNJI.

“...en los sectores rurales todas las familias del territorio, que lo requieran, habiendo capacidad y eso lo hace espacios que además son muy ricos en sí mismos, porque son mucho más universales, van todos los niños de todas las familias que pudiesen existir, entonces está el hijo del carabinero, del hijo del médico de la posta, la vecina de la esquina, o sea están todos en esa comunidad... ahí se da un sello que es distinto claramente” (Jefa Técnica Región de La Araucanía).

Un aspecto transversal que es relevado por las/os profesionales de los niveles regionales se relaciona con la existencia de una familia más empoderada, que conoce más sus derechos y por lo mismo es más exigente frente al sistema educativo. Lo anterior, para los actores consultados, es valorado como una característica, en general positiva, ya que da cuenta de familias con mayor interés en hacerse parte del proceso educativo de sus niños y niñas. No obstante, se puede igualmente apreciar en los discursos, una cierta tensión frente al desafío que implica para las unidades educativas incorporar en sus dinámicas esta nueva figura de apoderadas/os, mucho más opinante y menos pasiva frente al espacio institucional.

“Pero también se nota una familia mucho más empoderada, más informada, que sabe sus derechos, que de alguna forma le gusta participar cuando se le da la apertura para hacerlo, efectivamente es una familia opinante” (Supervisoras/es Región de Antofagasta).

“Las familias usuarias también tienen mayor acceso a la información, están en conocimiento de sus derechos...” (Supervisoras/es Región de Valparaíso).

“La gente, el usuario tiene un empoderamiento distinto frente a los jardines infantiles...” (Supervisoras/es Región Metropolitana).

“Una mamá decía no quiero seguir en el jardín porque hacen una evaluación y ponen todo lo que el niño no tiene, entonces hay una mamá que no le reconocen sus fortalezas, esas son nuestra mamás de hoy en día, sabe que el niño no tiene puras mermas, también tiene cosas positivas y reclama, cualquier técnica o educadora debería saber que primero está lo que el niño hace y después lo que no hace y esos son temas que hoy en día no están internalizados en los jardines y eso va en que las mamás dicen que no quiere seguir en ese jardín porque no me lo tratan bien, no me lo cuidan, no me lo quieren, o sea la mamá busca el bienestar, o sea son familias que reclaman sus derechos y tienen toda la razón” (Jefa Técnica Región Metropolitana).

“También hay familias más informadas también con mayor nivel educacional y también más empoderadas en todo lo que son sus derechos yo creo que eso también ha ido avanzando positivamente” (Supervisoras/es Región de La Araucanía).

“Antes la gente era mucho más pobre, tanto en términos de escolaridad como económicos y social también, porque tenemos que reconocer que las familias que nosotros atendemos ahora tienen un nivel mucho más alto de escolaridad que antes, un nivel de vida mucho mejor y con esto de las comunicaciones que son transversales, la gente también ha adquirido mucho más cultura, sabe mucho más de las cosas, está más informada, participa más, exige más también” (Jefa Técnica Región de Aysén).

Finalmente, un factor de gran relevancia para la gestión institucional, se relaciona con la emergencia del fenómeno de la inmigración en la realidad de las unidades educativas, situación que es particularmente significativa en las regiones de Antofagasta y Metropolitana, pero que también se releva con fuerza en la región de Aysén, con la salvedad de que en dicha región opera también la emigración interna, con la llegada de familias de otras regiones del país en busca de mejores condiciones de vida.

En las familias de inmigrantes se tiende a proyectar las características de la antigua familia JUNJI, es así como esta mirada más asistencial del jardín infantil, se reproduciría con mayor fuerza en dichas familias, con menores redes de apoyo, mayores condiciones de vulnerabilidad y pobreza, en comparación con las familias chilenas en que pesaría más el rol educativo de la institución.

Igualmente, el fenómeno de la inmigración permite destacar la realidad de la diversidad de familias que acogen los programas educativos, como una dimensión que puede enriquecer el desarrollo de los proyectos educativos, pero que demanda un esfuerzo de formación y capacitación para los equipos de trabajo a fin de evitar reproducir estereotipos que impacten negativamente en las unidades educativas.

“Son familias de distintas culturas, hay multiculturalidad proveniente de familias cercanas a países limítrofes, emigrantes colombianas, ecuatoriana, peruana, boliviana principalmente y hay varios jardines que tienen un buen porcentaje de familias con esta condición” (Supervisoras/es Región de Antofagasta).

“Principalmente yo hablaría de la población emigrantes que tiene esta visión más asistencial, porque la población local tienen como más claro nuestro rol educativo” (Supervisoras/es Región de Antofagasta).

“Una de las principales características a mi juicio de las familias de hoy en día, con las que se trabaja en los jardines tiene que ver con un concepto que es la diversidad, el significado de lo que es familia como es dinámico a través del tiempo ha ido evolucionando, y hoy en día es súper común saludar a distintos tipos de familia, en donde uno entra quizás a categorizar y validar más la categorización o el tipo, que en las necesidades que esta familia podría tener y ahí es en donde se comienza a generar los estereotipos, dentro de esta diversidad hoy en día es posible observar jardines dentro de esta región en donde hay alta presencia de emigrantes, yo tengo un jardín en estación central en donde el 99% son familias haitianas y solamente hay un solo niño chileno que es hijo de la directora y eso obviamente genera una dinámica distinta porque ellos obviamente provienen de una cultura que es distinta a la chilena y el personal se ha visto en la necesidad de trabajar con esta diversidad y de repente siento y percibo que no están todas las herramientas entregadas, pero se está trabajando en ello” (Supervisoras/es Región Metropolitana).

“Yo creo que es un tema para nosotros como institución el abordar esta diversidad de familias en los jardines, a fin de que se pueda atender a los distintos requerimientos. Nos pasa mucho que quizás a esta región, de repente llega mucha gente externa, mucha inmigración. A veces llegan acá y llegan solos y no tienen ni el tío, ni el amigo, ni nadie que les pueda apoyar como red” (Supervisoras/es Región de Aysén).

3.2.2 Factores asociados a la matrícula

Desde las percepciones y experiencia de los equipos regionales en cuanto a los factores que inciden en la matrícula de un niño o niña en un programa educativo JUNJI, se logran visualizar dos grandes grupos de factores, uno asociado a situaciones o condiciones externas a la gestión de los jardines infantiles y un segundo grupo, en el cual se identifican situaciones o condiciones propias de la gestión de éstos, donde si bien dichos elementos se interrelacionan y articulan entre sí, es posible distinguirlos con el fin de enfatizar algunas de sus características.

a. Factores externos al jardín infantil

En cuanto al primer grupo de factores, se reconocen las necesidades de las familias y, particularmente, de las madres insertas en el mundo laboral, como una de las razones centrales para la matrícula de niños y niñas, en coherencia con el apartado anterior donde se analizaban las características de las familias vinculadas a los programas educativos JUNJI.

“Madres trabajadoras, o sea la familia que está incorporada al mundo laboral, obviamente el jardín infantil pasa a ser la red como para mejorar un poco, cubrir las necesidades económicas de las familias” (Supervisoras/es Región de Valparaíso).

Sin embargo, además de las razones vinculadas a las necesidades de las familias, se reconoce una creciente demanda de matrícula asociada a razones centradas en la búsqueda de espacios educativos, de estimulación y aprendizaje para niños y niñas.

“Pero muchos usuarios llegan por el tema del centro educativo, ya hablan no como jardín guardería sino como centro educativo, como estimulación, como aprendizaje y, también ahí, también nosotras hemos ido respondiendo que ya nuestro grupo de focalización no es de los más vulnerables o de los quintiles más descendidos, sino que estamos apostando a la universalización” (Supervisoras/es Región de Valparaíso).

Así mismo, se relevan algunos aspectos culturales que actúan como obstaculizadores de la incorporación de niños y niñas a los jardines infantiles, como son patrones de género en relación al rol de las mujeres en la crianza, que unido a condiciones legales como la ampliación del denominado permiso post natal parental, impactan en las tasas de matrícula de las unidades educativas, especialmente en los niveles de sala cuna.

“...opto o no opto por la sala cuna, todavía no partamos en nivel medio, y tiene que ver con algunos estereotipos de género de nivel comunitario, cada vez se erradican un poco más pero todavía perduran, el hecho de que el varón que trabaja y es proveedor y que cree que la madre, si el provee, la madre esta para criar al hijo, no piensa en el desarrollo profesional, laboral o personal porque su primer rol es cuidar a los niños, entonces para que lo va a llevar al jardín si esta la abuela, está la mamá, entonces tiene que ver con algunos elementos que se relacionan a nivel familiar” (Supervisoras/es Región de Antofagasta).

“...por otro lado en términos de matrícula: 1. La baja natalidad; 2. La ampliación del post natal. Por lo tanto si antes ya teníamos niños a los tres meses en sala cuna, ahora hay que esperar prácticamente a los seis meses, por lo tanto eso también ha disminuido el interés y, por otro lado, también las familias siempre evitan mandar al jardín a sus hijos cuando son bebés, lo hacen más bien cuando ya están cerca de los dos años, por eso hay una saturación en los niveles medios” (Asesora Jefa Técnica Región de Valparaíso).

Así mismo, la valoración por parte de la comunidad del jardín infantil es reconocida como un elemento central que facilita u obstaculiza la matrícula de niños y niñas, si bien esta valoración no sería arbitraria sino que se relaciona igualmente con factores de gestión interna de las unidades educativas, que analizaremos en el siguiente punto.

“Si, yo tengo a mi hijo ahí, trabajo y tengo una buena impresión del jardín, yo voy donde la vecina y donde mi comadre, mi hermano y voy diciendo el jardín es súper. También tenemos esta otra contraparte, que cuando a mi algo no me pareció en una localidad pequeña y yo voy y comento el jardín no, no me gustó esto, no me gustó esto otro, también influye

mucho en que la gente lleve o no lleve sus hijos al jardín. Lo más probable es que si uno investigara un poquito más a fondo en las localidades más pequeñas o más alejadas en donde tenemos esta demanda, en donde atendemos a todos los niños de las localidades, influye mucho la visión que tiene la comunidad respecto del jardín infantil” (Supervisoras/es Región de Aysén).

b. Factores internos al jardín infantil

Entre aquellos aspectos que se ponen en juego al momento en que una familia decide matricular o no a un/a niño/a en una jardín infantil JUNJI, un factor que adquiere particular relevancia se relaciona con la oferta institucional en términos de duración de la jornada de atención, donde se observa la valoración por parte de los equipos regionales de los horarios de funcionamiento de los jardines infantiles, destacándose la jornada extendida en los jardines infantiles clásicos VTF y la extensiones horarios en los de administración directa.

“...también es una variable el hecho de nuestra jornada de atención porque, comparativamente, incluso con las escuelas y colegios, efectivamente nosotros atendemos desde las 8:00 de la mañana hasta jornada extendida y extensiones horarias que son servicios y tiempo de atención que en una escuela no van encontrar los apoderados, entonces también es un tema que si yo pongo a mi hijo en el jardín de la escuela o en el jardín JUNJI luchan por estar en los jardines JUNJI, porque tienen mayor tiempo de atención y eso es lo que sucede, ahora uno los tienen que preparar porque después le va a cambiar la realidad, porque nosotros tenemos ciertos niveles de atención, entonces después la realidad va a cambiar, entonces luego la persona va a tener que buscar sus redes de apoyo y buscar otras dinámicas pero pesa también eso...” (Supervisoras/es Región de Antofagasta).

No obstante lo anterior, la reflexión de la Jefa Técnica de La Araucanía, sintetiza múltiples opiniones recogidas en las regiones, que demandan cambios en las jornadas de trabajo de las unidades educativas administradas directamente por JUNJI, en consideración a los requerimientos de las familias y la comunidad.

“Los padres, también estaban los asistentes sociales, y los padres hicieron sus propio FODA, como ellos veían este jardín, que amenazas, de qué posibilidades y oportunidades veían y ellos plantearon la extensión horaria como una dificultad, como una necesidad... también hace pocos días atrás fuimos a un jardín meta que está pronto a aperturarse, a hacer una visita con los dirigentes locales, hicimos una invitación abierta a los vecinos y tuvimos una reunión con ellos y salió en la conversación y en esa conversación efectivamente los padres decían gracias, está súper bonito, recorrimos todo el jardín, nos parece súper, pero queremos saber cuál es la oferta, cual es la estructura e incluso cual es la educación que tiene y entonces entramos al detalle y al entrar al detalle allí esa comunidad nos señalaba que nosotras trabajamos y todas las madres que van a llegar a este jardín trabajan y no en este lugar sino en otros territorios lejanos, entonces aquí la gente llega a las 19:00 o 19:30 de vuelta a sus casas, necesitamos la extensión horaria, como una impronta bastante importante y fuerte...” (Jefa Técnica Región de La Araucanía).

Finalmente, se reconoce por parte de los equipos regionales como factor relevante para la matrícula, la calidad de la infraestructura de los jardines infantiles, así como la gestión general de las unidades educativas, que entregaría seguridad a las familias y que incide en que grupos familiares no necesariamente de los quintiles de menores ingresos consideren la oferta programática institucional.

“Entonces, de pronto ha ido incorporándose mucho usuario que no necesariamente están en el tema de vulneración, vulnerabilidad económica, pero si usuarios que quieren entrar a un jardín público. Y eso también es súper llamativo, porque después cuando hay la elección a la básica es a un particular subvencionado o particular, y así uno ve el nicho, cuando se ve el asunto de los tramos, un segmento no menor de población, de padres que trabajan podríamos decir bien, no sé, que ellos quieren estar en un jardín JUNJI y que reconocen su infraestructura, la calidad de las prácticas educativas, reconocen que hay coeficiente técnico, que hay respuestas, que hay protocolo y que hay distintos procedimientos, que uno no ve a lo mejor en un jardín particular...” (Supervisoras/es Región de Valparaíso).

3.2.3 Factores asociados a la inasistencia

a. *Características de las familias*

Desde la mirada de los equipos regionales existen diversos factores que permiten comprender las situaciones de inasistencia de niños y niñas a las unidades educativas, estando una de ellas relacionada con características socioculturales de sus familias, así en la zona norte del país se reconocen situaciones de inasistencia vinculadas con viajes fuera del país de las familias inmigrantes, muchas de las cuales no cuentan con redes de apoyo estables y que además tienen fechas de vacaciones en sus respectivos países que no siempre son coincidentes con los periodos de vacaciones en Chile.

“Hay cosas como concretas, por ejemplo, las familias extranjeras tienden a viajar a su país por un periodo de tiempo mayor a 5 o 4 días, pero si obviamente con conocimiento del jardín, porque hay una necesidad de visitar a su familia de origen, muchas veces las familias están separadas, la madre es la que está, pero está la otra familia extensa, la abuela, tíos, y hay un intercambio incluso económico respecto a la oferta laboral de la región” (Supervisoras/es Región de Antofagasta).

“Es un factor que incide en la realidad local, porque si bien el lineamiento institucional establece que no pueden haber ausencias muy prolongadas, hay algunas que se justifican desde el punto de vista de una enfermedad, pero hay unas asociadas al tema cultural, viajar a la zona o lugar de origen, como decía en las distintas épocas durante el año que no tienen que ver con las vacaciones de invierno, que no coinciden con nosotros y ahí hay un conversatorio entre la educadora de jardín con la familia para poder flexibilizar en algunos aspectos, pero también teniendo claro de que está disponible ese cupo para otro niño porque también está el lineamiento institucional” (Supervisoras/es Región de Antofagasta).

Además, se reconocen situaciones de mayor ansiedad o temor en algunas familias que incide en períodos de inasistencia y, en algunos casos, una relación más utilitaria con la unidad educativa que incidiría en una asistencia más irregular de niños y niñas.

“...también de cultura familiar y yo creo que a la familia le cuesta así y todo... o sea uno como mamá piensa, yo mamá pienso como... también me cuesta dejar a mi hijo, en esa edad que esta tan pequeño, etc... que van a haber muchos niños que se pueden enfermar etc, etc... yo creo que a la mamá igual le pasa lo mismo, o sea, le cuesta, le cuesta dejarlo, también al principio desde la confianza, por cualquier situación menor, lo deja en la casa...” (Supervisoras/es Región de Valparaíso).

“También influye en la asistencia, el interés de las familias, porque hay algunas de que... como te digo tienen esta mirada más bien de cuidado, por lo tanto llevan al niño, a la niña al jardín cuando tienen que hacer algún trámite, cuando tienen algo personal que hacer, ahí se acuerdan que tienen a su hijo a su hija en el jardín... pero como te digo esto de ver al jardín “yo lo llevo cuando yo sólo lo necesito”, creo que es fundamental y esa es la diferencia que se marca después cuando tienen a sus niños en el colegio. Es la misma familia que cuando lleva al niño al colegio responde pero a pie y juntillas todo lo que se le pide, porque también pasa por la importancia, la valoración que se tiene de este proceso...” (Asesora Jefa Técnica Región de Valparaíso).

b. Etapa de vida de niños y niñas

No obstante lo anterior, mayoritariamente los equipos regionales identifican como principal factor de inasistencia condiciones asociadas al desarrollo vital de niños y niñas, los cuales, particularmente en el caso de niveles de sala cuna, presentan diversas características que los hacen más proclives a enfermedades de diverso tipo que impactan en la asistencia regular a las unidades educativas, situación que se observa con mayor énfasis en los meses de invierno.

“Tiene que ver con el sistema inmune que falta por desarrollarse, tiene que ver con las transiciones, que nosotras llamamos técnicamente, la transición el primer ingreso, la primera situación en donde el niño sale de su entorno protegido y el cual afecta no solo al niño sino a toda la familia, entonces la familia tiene que entender lo que está sucediendo en esa aula y desde esa lógica hay familias que si bien nosotros hacemos un trabajo, hay familias que nos cuesta un poco más, que son más sobreprotectoras con sus chiquititos y bueno ahí no hay impacto puntual pero yo creo que tiene que ver con las enfermedades y la decisiones de las familias de los niños que ingresan al primer ciclo en las salas cuna...” (Supervisoras/es Región de Antofagasta).

“El tema de las inasistencias es un tema médico, principalmente. No es por otro motivo. De hecho a eso uno le va haciendo seguimiento y ve que es así. No es que te digan “mi niño está enfermo”. Ves el alta de certificado médico, principalmente en niveles de Sala Cuna Menor, niños de 3, 4 meses que se entiende que el niño se enferme, por esta región, por el clima, son factores...” (Supervisoras/es Región de Aysén).

c. *Características del entorno socio comunitario*

Por otro lado, también se relevan aspectos asociados con las características de los entornos de vida de niños y niñas, que implican cambios en las dinámicas familiares en función de determinadas temporalidades que condicionan traslados en sus zonas de residencia, como sería el caso de las familias que viven en la isla de Juan Fernández o las condiciones climáticas extremas que existen en zonas australes del país.

“Y también, por ejemplo, lo que pasa en Juan Fernández, en Juan Fernández nosotros tenemos un jardín con una sala cuna, lo mismo, o sea se habla de al menos 52, 54 niños. Pero ahora en Octubre las familias se van, porque se van a la casa de la costa y se va toda la familia, se traslada a otra isla, por lo tanto ya son 10 o 15 familias que ya desaparecen del jardín y vuelven después en marzo, se fija, entonces esa realidad cambiante te afecta pero cantidad enorme de lo que es la permanencia, la asistencia de los niños...” (Supervisoras/es Región de Valparaíso).

“En los pueblos chicos, en las localidades chicas, como Tortel, Mañihuales, Guadal, la gente se entusiasma y lleva al niño al jardín. Cuando viene el tiempo más frío, les da lata, yo creo levantarse temprano, y los retiran y después vuelven cuando se mejora un poco el tiempo y si bien es cierto ellos valoran el jardín, ellos son un poquito cómodos. No sé si será comodidad, quizás yo estoy desvalorando el esfuerzo que hace la familia. O será que ellos validan más quedarse en la casa con sus hijos y no exponerlos al frío.” (Jefa Técnica Región de Aysén).

d. *Condiciones laborales de adultos significativos*

Otra situación que impacta en la asistencia a los jardines infantiles se relaciona con las condiciones de trabajo de algunas familias, en las cuales la madre, el padre u otro cuidador principal de niños y niñas, trabajan en sistemas de turnos, que implican ausentarse por varios días de sus domicilios, por lo que tratan de estar con sus niños/as durante el período de descanso o trabajos de temporada que implican traslados inter-comunales.

“...como estamos en una zona minera, aquí se trabaja 3 por 4 o 7 por 7, entonces cuando llega el papá, el niño permanece los días que baja el papá más en la casa y deja de asistir, ese es otro factor que también se me olvidó mencionar que también incide, las enfermedades, el tema de la minería, el tema de la migración son los principales factores, los demás como temas más aislados” (Jefa Técnica Región de Antofagasta).

“También depende mucho de la actividad laboral de la mamá, porque a nosotros nos pasa con que muchas mujeres se han ido a la minería, a Pelambres, a Calama o a otros lados, se van siete días y después cuando vuelven, bajan como dicen... ellas quieren estar con sus hijos, entonces de pronto tú también dices “claro, hay una meta que cumplir”, el otro día había en un jardín que yo supervisé ... había todo un tema, se estaba despidiendo la mamá porque se iba a Pelambres por siete días, en el medio, ahí después el papá hacía todo el

soporte, me decía que pa' ella era tan importante después volver y tener la posibilidad de estar con su hija en el periodo, porque ella también salió al mundo del trabajo y esas son sus condiciones y de verdad eso es súper llamativo, porque si estamos hablando de que queremos que la mujer trabaje, la igualdad de oportunidades, también tenemos que ir empatizando con estas nuevas formas de trabajo que no es la convencional de lunes a viernes, sino que es por turnos, y a nosotros nos pasa mucho en el campo, muchas mujeres se van en esta temporada de su comuna a la minería o a la pesca, cuando no hay trabajo de pesca se vienen a sectores en el tema de servicio doméstico, ahora que viene todo lo costero y eso genera un impacto también que se de eso, para la asistencia. Que uno lo debe decir, pucha afecta porque hay siete días en el mes que no se ven, pero ahí hay un vínculo que... que ¿qué más vale esto o el vínculo?, pa' mi el vínculo" (Supervisoras/es Región de Valparaíso).

"Por ejemplo, hay trabajos en mina acá en la región, Chile Chico y sector de Mañihuales, yo veo Chile Chico y ahí pasa que los niños cuando los papás tienen libre porque trabajan en turnos 7x7, los 7 días que el papá está en la casa, lo cual nos genera a nosotros una sensación media divertida, "yo quiero estar con mi hijo los 7 días que esté en la casa", cómo la tía del jardín le va a decir "No, tiene que venir al jardín". Se genera esta situación que también afecta los índices, se ha abordado con las Directoras y los equipos también el poder facilitar que el niño pueda asistir por una jornada, flexibilizarla, medio día, lo vayan a buscar después de almuerzo y pueda estar en la tarde con la familia y también ahí incorporarle" (Supervisoras/es Región de Aysén).

e. Condiciones de Infraestructura de los jardines infantiles

Además, una condición que afectaría, en determinados casos, la asistencia regular, se relaciona con las condiciones de infraestructura de algunas unidades educativas que no cuentan con adecuada aislación térmica o sistemas de calefacción.

"Pero no hay una estufa o las condiciones de la estufa son mínimas, por el tema de la contaminación por el gas, la ventilación de los jardines, o sea, también es como buscar esa explicación, entonces la mamá dice en vez de sacarlo pa' que pase frío allá, prefiero tenerlo guardadito en mi casa y nos quedamos acostaditos, entonces también ahí tiene que haber un análisis de cómo estamos ofertando nosotros como institución algunos jardines infantiles, o el tema de la calefacción, ponte tú, en los jardines infantiles." (Supervisoras/es Región de Valparaíso)

f. Formas de vinculación y gestión desde los equipos de trabajo

Desde la mirada de los equipos regionales también se destacan dos aspectos, asociados a la gestión interna de los equipos de trabajo, que incidirían en la inasistencia, uno de ellos se relaciona con las formas de vinculación de los equipos de algunos jardines infantiles con las familias, donde no se potenciaría la generación de relaciones más cercanas con las mismas y un segundo aspecto, relacionado con el anterior, que daría cuenta de algunos equipos que no realizan todas las gestiones recomendadas en función de promover la asistencia de niños y niñas.

“Pero falta un poco ese sentido compartido, que tiene que ver con que la importancia que tiene cada uno de nuestros gestos, como nosotros atendemos en la mañana a los padres, como atendemos sus consultas, sus requerimientos, a los niños, como nos vemos y de qué manera también estamos dispuestos a vincularnos más estrechamente con las familias y con sus necesidades, entonces eso es como complejo, porque tú puedes llevar un discurso teórico súper lindo y estás súper motivada y a lo mejor la directora también, pero te encuentras de pronto con prácticas súper arraigadas de equipos que afectan efectivamente al final del día la asistencia de una u otra forma de los niños” (Supervisoras/es Región de Valparaíso).

3.2.4. Factores asociados al retiro

En relación, a los elementos que se ponen en juego para que un niño o niña sea retirado de un jardín infantil, desde los equipos regionales se destacan los siguientes:

a. *Características de niños, niñas y sus familias*

Un grupo de factores se relacionan con las características de salud de niños y niñas, las que en algunos casos de situaciones más prolongadas o reiteradas de enfermedad, terminan por gatillar el retiro del niño o niña del jardín infantil, principalmente en el caso de los niveles de sala cuna, como se refleja en las siguientes frases:

“El principal que se ha dado es salud incompatible, ya no da más el tema y se da más en sala cuna menor, partiendo por eso ese es el principal” (Supervisoras/es Región de Antofagasta).

“...sobre todo en sala cuna fundamentalmente creo yo que tienen que ver con un tema de enfermedades de los párvulos, que en esta zona o no sé si en otra zona se repetirá, se debe fundamentalmente a infecciones respiratorias o cuadros que se complejizan una por las condiciones o características de vida de las familias o el mismo tiempo, el clima sobre todo en la época de invierno...” (Supervisoras/es Región de La Araucanía).

Nuevamente aparece como un aspecto relevante los traslados de las familias, familias que no están instaladas en forma permanente en una ciudad o sector poblacional, por diversos factores (reciente llegada al país de familias inmigrantes con pocas redes de apoyo o traslados en función de asegurar mejores fuentes laborales para la familia), situación que incidiría en el retiro.

“Hay muchas familias flotantes también, entonces también eso influye en la no permanencia de los niño/a en el jardín” (Supervisoras/es Región de Antofagasta).

“Evidentemente que hay factores que dependen de los adultos educadores, como hay otros que no dependen de nosotros, como los cambios de domicilio, los problemas familiares...” (Supervisoras/es Región Metropolitana).

Se destacan también algunas situaciones relacionadas con problemas de adaptación de los niños y niñas a la dinámica de las unidades educativas, lo que asocian principalmente con familias sobreprotectoras que no consideran los ritmos necesarios de inserción y adaptación.

“Existe también lo que tienen que ver con la desadaptación de los niños del jardín infantil, pero son en mínima asistencia o sea son casos muy pocos, muy puntuales, generalmente la familia con hijo único, padres que están en casa, padres que son más permisivos y sobreprotectores con sus hijos...” (Supervisoras/es Región de Antofagasta).

Otras situaciones se relacionan con cierto desinterés de las familias y desconocimiento de la relevancia de la educación parvularia y que cuentan con redes de apoyo que les permiten prescindir del jardín infantil.

“...por el desinterés de los padres cuando tienen otras redes para que el niño pueda quedarse, frente a cualquier inconveniente lo sacan y no le asignan la importancia, entonces ahí hay que buscar estrategias de cuales son efectivamente los motivos por los cuales esa situación sucede, que no siempre podemos responder oportunamente o la sabemos, entonces ahí eso hay que trabajarlo, pero si se presentan en familias que si tienen redes o que tienen la oportunidad de trasladarse a otro jardín que también hay harta movilidad interna” (Supervisoras/es Región de La Araucanía).

Finalmente, en forma minoritaria, se hace alusión a determinadas situaciones de vulneración de derechos de infancia que incidirían en el retiro de la unidad educativa de algunos niños y niñas.

“Lo otro está asociado a un tipo de vulneración grave o VIF, negligencia de los cuidados por parte de los padres, consumos de drogas, y ahí hay evidentemente un descuido del rol paterno que son casos muy contados pero que si existen” (Supervisoras/es Región de Antofagasta).

b. Competencia de otras ofertas educativas

Un aspecto que es relevado como significativo, se relaciona con la presencia de otras ofertas educativas que provocarían el retiro de niños y niñas, cuyas familias son seducidas por algunas ventajas que los jardines infantiles no están en condiciones de asegurar, como poner a disposición de las familias locomoción para el traslado de niños y niñas, la entrega de material de apoyo educativo y/o apoyo de equipos multidisciplinarios.

No obstante, la complejidad de esta situación no se relaciona solamente con el ofrecimiento de ciertas comodidades o ventajas materiales, sino que también con visibilizar las representaciones y expectativas de algunas familias en torno a la educación parvularia, que tienden a buscar una creciente escolarización del sistema, situación que tensiona a los equipos y pone en juego los sentidos asociados a este nivel educativo.³

3 Las expectativas de carácter escolar en torno a la educación parvularia como factor de retiro, son profundizadas en el capítulo III, apartado 3.1.

“La escuela de lenguaje influye mucho, afecta mucho, sí. Porque está el transporte escolar, no cierto. Ya eso ya es un plus de la escuela de lenguaje. Porque lo pasan a retirar a la casa, le dan... creo que le dan útiles de trabajo, no sé qué. La oferta es distinta, más llamativa en ese sentido. Sí. Yo creo que influye hartito la escuela de lenguaje. Integra no tanto. Yo creo que está equilibrado el tema ahí” (Asesora Jefa Técnica Región de Valparaíso).

“Nos pasó en un alternativo este año, no sé si habrá pasado en otro año, es que cerca de ese jardín alternativo se instaló una escuela que tenía NT1 y NT2, y la escuela le ofrecía el cielo y la tierra a las familias y aparte de eso con otras cosas, entonces tres, cuatro y cinco niños se fueron el mismo mes para allá y de esos volvió uno...” (Supervisoras/es Región de La Araucanía).

“Pero tiene que ver cómo la familia ve la educación inicial, porque a veces ellos esperan que los niños salgan aprendiendo a leer y a escribir y sumando y como en los NT1 y NT2 si, apenas cumplen 3 años los trasladan y ahí queda JUNJI. Tienen que ver cómo las familias y cómo el jardín les explica que ellos no van a salir leyendo o sumando, pero si con las habilidades para poder hacerlo cuando llegue el minuto de poder aprenderlo, incluso algunos salen leyendo y sumando pero no es el objetivo final, sino que el analizar, el investigar, la lógica matemática, el espacio; esos niños que se van a otros sistemas al NT1 y NT2 nosotros nos preguntamos como el jardín medió para que el papá y la mamá o la familia o la abuelita dijeran en realidad está aprendiendo lo que tiene que aprender aquí y no me sirvió aquí y me lo llevo allá” (Supervisoras/es Región de La Araucanía).

“El sistema de educación inicial tiene como este discurso y lucha sólo contra el sistema macro de que porqué es importante el juego, porqué es importante trabajar de esta manera y no como el sistema de educación formal, pero es como una lucha constante de convicción, de cambios, porque ahí entran profesores, educadoras, familias; entonces nosotras estamos convencidas de ese discurso porque lo vivimos, porque sabemos la diferencia, pero de aquí para afuera no, entonces es mayor cuando tenemos jardines infantiles que están aledaños a escuelas y en convenios de colaboración, porque ahí la presión sobre las funcionarias es mayor, porque el niño tiene que llegar leyendo, conociendo las vocales, hablando, escribiendo todo el sistema escolarizado, y ahí es más distinto y difícil porque la funcionaria tienen que responder a los requerimientos de JUNJI y además estar bien con sus sostenedor” (Supervisoras/es Región de La Araucanía).

c. *Mirada crítica desde redes institucionales de apoyo*

Si bien fue una temática relevada con mayor énfasis en la región de Aysén, aparece como significativo visibilizar y profundizar en su análisis a nivel nacional, considerando las situaciones relatadas por el equipo profesional de dicha región, que darían cuenta de consideraciones negativas para la continuidad de algunos niños y niñas en las unidades educativas, desde la mirada de actores relevantes de las redes de salud.

“... nuestras redes a veces nos juegan mal, en contra no a favor. Lo hemos discutido en la mesa de educación y salud todo el tiempo... que en la escala valórica de la familia a veces es mucho más importante lo que dice tu agente de salud, quien te controló cuando estuviste enfermo. Si ese personaje te dice “ah... va a la Sala Cuna, nefasto. No lo lleve más porque va a pasar todo el año enfermo”, la familia se apropia de ese discurso y deja de valorar todo lo otro que estaba en la balanza que es muy positivo para su hijo, hija” (Supervisoras/es Región de Aysén).

“Basta como te digo que tu lleves a un control o incluso si van con control del niño sano y te dice por ejemplo la enfermera “ah no, mejor que vaya a hacer estimulación temprana, de hecho es personalizada versus un jardín, porque el jardín no ha avanzado nada”. Por decirte algo, ya eso es lapidario. No pudiera pasar pero pasa. Pasa mucho y ahí impacta negativamente en nuestras cifras y en todo nuestro trabajo que hacemos de promoción. Es un retroceso absoluto y eso lo hemos discutido mucho. Hemos instalado el tema en las mesas y hay reconocimiento cabal de esas prácticas pero no veo una oportunidad de mejora, por ahora, más allá de lo que nosotros como JUNJI podamos hacer, solitos” (Supervisoras/es Región de Aysén).

d. Formas de gestión y organización interna de las unidades educativas

También se destaca por parte de los equipos regionales factores asociados a la gestión y organización interna de las unidades educativas que incidirían directamente en el retiro de niñas y niños. Gestión asociada no solamente con las acciones concretas que deben desplegar los equipos para prevenir un posible retiro, como llamadas telefónicas, entrevistas o visitas domiciliarias, sino que también con las formas en que los equipos se relacionan con las familias, el interés que muestran por la situación de niños y niñas.

“También influye la gestión... uno también se da cuenta que hay gente que está faltando y no se preocupa de saber, porque dice “no, que esa tarea la tiene otro”, entiende y eso...y esa organización que tiene el jardín, también hace que la gente pierda al niño como una cosa integral, una persona integral que no tiene que ver sólo con que yo lo mudo, lo baño o hago la actividad, o los materiales, el tema tiene que ver en cuanto me importa ese niño cuando veo que no viene... uno tiene que estar sensibilizando permanentemente, como hay otros jardines que se manejan todo, nombres, saben perfectamente... se las ingenian. Entonces nosotras también tenemos que hacer un mea culpa, porque tenemos funcionarias muy poco comprometidas...” (Supervisoras/es Región de Valparaíso).

Lo anterior, se relacionaría también con las condiciones laborales de los equipos, con la subjetividad de las funcionarias en relación a sus condiciones de trabajo, siendo el concepto de “compromiso” un valor central, en el discurso de los equipos regionales, al momento de reconocer fortalezas y debilidades en los equipos de trabajo.

“Habría que hacer como un análisis respecto del descontento, a lo mejor, de las funcionarias en los jardines, que no tienen como muchas ganas de estar llamando, que mientras

menos vayan mejor porque mi trabajo va a estar mucho más liviano, o sea, hay que hacer un análisis desde esa perspectiva. No digo que en todos... o sea si hay un personal que está comprometido, hay un personal que tiene empatía, si hay un personal que solamente va porque va a ganar las lucas y no le interesa nada más, eso la familia lo percibe... obviamente si cualquiera de nosotros está en esas condiciones, no le va generar confianza y difícilmente va a tener una permanencia..." (Supervisoras/es Región de Valparaíso).

"...igual nos ha pasado de que el personal tampoco hace tanto esfuerzo para preocuparse de llamar y si este niño no asiste en tantos días y hay que darlo de baja y poner otro porque tenemos una lista de espera a veces, porque a lo mejor al personal también le conviene que hayan menos, le acomoda por el tema organizacional, por distintos temas, entonces uno a veces dice ¿qué estrategias se hicieron? ¿qué pasó?, y ahí uno se da cuenta que a veces quedan vacíos donde hay gestiones que no se llevaron a cabo..." (Supervisoras/es Región de La Araucanía).

e. *Rotación de personal de las unidades educativas*

En línea con lo señalado en el punto anterior, se destaca el negativo impacto de la ausencia y/o rotación de personal y su directa relación con situaciones de retiro de niños o niñas. Toda vez que para las familias la existencia de una figura estable desde la unidad educativa, es central como referente de seguridad y de tranquilidad para confiar el cuidado de niños y niñas. Por lo demás, materializar el buen trato como una política institucional, implica no sólo garantizar las condiciones idóneas al interior del aula para el bienestar de niños y niñas, sino que también, generar relaciones bien tratantes con apoderados/as, y las familias en general, en tanto son un soporte fundamental en el proceso educativo de los y las párvulos, para lo cual es preciso contar con un personal estable laboralmente que construya y potencie dicha interacción.

Ahora bien, las unidades educativas que presentarían mayores problemáticas en relación a la estabilidad del personal, desde la percepción de los actores regionales, son los jardines infantiles administrados vía transferencia de fondos.

"...cuando efectivamente falta este educador o esta técnico en sala, referente de seguridad, apoyo, apego hacia el hijo y le da la seguridad a la familia de que su hijo está con una persona constantemente, cuando se produce una baja por licencias excesivas o licencia largas hay familias que han tomado la decisión de retirar a sus hijos porque no está la persona tanto, porque lo ven como un referente seguridad" (Supervisoras/es Región de Antofagasta).

"Directa, yo saco a mi niño porque aquí se mueve mucho el personal, entonces yo lo saco porque a mí no me tratan bien, yo mamá, o sea yo siempre pienso esto, cuando veo un jardín con sala cuna con dos niños asistiendo, con 12 niños desertados en el mes de junio, uno dice me cuadra perfecto, porque yo sé que los llantos que escucho son de esa sala cuna, porque yo sé que nadie tomó a ese bebé que necesitaba brazos, entonces son cosas que si nosotros nos dedicáramos a estudiar con números seguramente nos arrojaría el mismo cuadro" (Supervisoras/es Región Metropolitana).

“A veces uno se encuentra con una educadora aquí, un mes en otro VTF, en otro VFT y a final de año haciendo reemplazo en JUNJI. Están buscando su propia estabilidad también, mejores condiciones, rotan mucho. Eso es una amenaza constante” (Supervisoras/es Región de Aysén).

“yo creo que en los VTF se da más porque hay un tema de sueldos menores de JUNJI entonces la gente tiene a comparar cuanto estoy ganando acá, y empieza la movilidad en buscar mejores opciones de trabajo, creo que en la JUNJI se da este cambio por las licencias médicas, porque históricamente JUNJI ha tenido funcionarios con licencias médicas” (Supervisoras/es Región Metropolitana).

f. Representaciones de las familias por parte del equipo de la unidad educativa

Al mismo tiempo, es interesante reconocer las tensiones en el discurso de los equipos regionales, ya que, si bien se destaca la relevancia de que los equipos de las unidades educativas no se vinculen con las familias mediados por miradas prejuiciosas, sin complejizar la reflexión considerando los contextos de vida de las familias, en sus mismas reflexiones tienden a cristalizar algunos juicios peyorativos en torno a las características de las familias o de sus entornos de vida.

“Además hay muchos juicios de parte de los jardines hacia las familias, porque lo tengo que recibir si la mamá se quedó dormida, por ejemplo, entonces todavía existen muchos juicios y es un trabajo que tenemos que hacer cotidianamente en lo que es la supervisión” (Supervisoras/es Región de La Araucanía).

“Algunos se han retirado porque no les gustó la educadora que estaba con el niño en sala, en algunas ocasiones. O porque les exigen mucho, en términos de que participe con sus hijos, se comprometa. Hoy en día las madres, no todas, sólo esperan que les den, ya, solo esperan recibir, pero no hay una disposición, desde el compromiso, a responder, en función de su hijo, entonces es más fácil retirarlo del jardín, o porque me da lata tener que levantarme temprano para llegar al jardín también...” (Asesora Jefa Técnica Región de Valparaíso).

“La sensibilización que se entregó en esos años no se debe olvidar, los asistentes sociales hacían visitas domiciliarias iban a las casas, entonces toda esa cercanía se perdió, las educadoras y directoras también hacían visitas, hoy en día tú no puedes meterte a un gueto no, porque no sabes si vas a salir viva, pero falta la sensibilización por parte de los educadores. Porque si no se conocen la situación real del niño difícil que ese niño va a tener las herramientas para poder progresar, entender y comprender y finalmente aprender” (Supervisoras/es Región Metropolitana).

f. Normativa técnica y gestión institucional

Otro elemento que se destaca desde la mirada de los equipos regionales, se relaciona con cómo la norma técnica institucional permite incorporar la diversidad de situaciones que deben enfrentar

las unidades educativas, en el contexto de limitar la posibilidad de retiro de un niño o niña. Particularmente se reconocen obstáculos en los casos de inasistencias más prolongadas, a la celeridad con que se tramitan reemplazos de funcionarias, al horario de funcionamiento de las unidades educativas administradas directamente por JUNJI y al sistema de administración delegada vía transferencia de fondos, donde se concentraría la problemática de una alta rotación de personal.

“P: ¿Y cómo dialogan los lineamientos, las metas institucionales con esa realidad?”

R: (todas), No dialogan... No dialogan porque ni siquiera podemos tener actualmente, según normativa, niños con sobre matrículas, porque por ejemplo los casos que sabemos que hay niños que cada siete días faltan... cada diez, van a faltar siete, podríamos tener una sobre matrícula... ¿por qué? Porque sabemos que hay niños que se enferman que nunca está el 100%, pero no podemos” (Supervisoras/es Región de Valparaíso).

“...también se habló que es una responsabilidad institucional de como la institución da respuesta a múltiples necesidades que también inciden en la visión que tiene la familia respecto a la atención en general, si se retira una educadora porque no se reemplazó también me genera inseguridad y retiro a mi hijo o hija...” (Supervisoras/es Región Metropolitana).

“También es un tema hoy día que no podamos generar más grupos de extensión horaria, yo creo que es un tema que limita porque hay un tipo de trabajo a nivel nacional que es bastante precario, mucho informal y los que son formales con baja remuneración, inequitativa, por cierto es generador de mucha brecha con un horario extendidísimo y entonces donde se quedan nuestro niños después de las 16:30 de la tarde, yo creo ese es un tema que hace que los niños se movilicen a otros sistema como INTEGRA que tiene extensión horaria en la mayor cantidad de los jardines infantiles, sin hacer un juicio si es eso mejor o no en sí mismo, no podría darlo como juicio, pero es una herramienta y entonces a la mamá que sale a las 18:30 no le sirve este jardín hasta las 16:30, ¿dónde se queda ese niño? ¿en el furgón?” (Jefa Técnica Región de La Araucanía).

“...tal vez tiene que ver un poco con un tipo de administración. Efectivamente nosotros delegamos recursos en administración de terceros. Que si bien es cierto todo está muy bien normado, fiscalizado, estructurado, siempre suele darse un poco más el tema de la tremenda rotación de personal a cargo de los jardines infantiles. Si nosotros hablamos del tema del apego, por ejemplo que es algo tan básico, las mismas familias son muy críticas de eso. Ellas te plantean abiertamente que prefieren tener sus hijos en donde hay una continuidad y una permanencia del personal también, y cuando hay mucha rotación esas cosas afectan, te guste o no, lo que ahí pasa en ese espacio educativo” (Supervisoras/es Región de Aysén).

3.2.5 Factores asociados a la permanencia

Al momento de indagar en relación a los factores relevantes asociados a la permanencia de niños y niñas en las unidades educativas, en el discurso de los equipos regionales se destacan diversos factores, que tienen como característica común estar ubicados en el espacio institucional de

gestión, ya sea a nivel de las unidades educativas o a nivel regional/nacional, pero siempre en la esfera de responsabilidad institucional.

a. Liderazgo directivo

Un primer factor que se destaca por su relevancia en el discurso de los equipos regionales, se relaciona con el liderazgo de las directoras en sus equipos de trabajo, dicho liderazgo adquiere una centralidad significativa al momento de analizar los factores relevantes asociados a la permanencia de niños y niñas en los jardines.

En este sentido, el tipo de liderazgo ejercido por la directora, sería el eje central sobre el cual se levanta la gestión educativa de los jardines infantiles, en la medida que implica generar determinados procesos pedagógicos y formas de relación con la familia y la comunidad; como señala el equipo de supervisoras/es de la Región Metropolitana, la directora debería asumir un rol de supervisora a nivel local de los equipos de trabajo, supervisión que implicaría un acompañamiento y direccionamiento de los diversos ámbitos de gestión de cada unidad educativa.

“Porque un buen liderazgo no va a permitir que en su equipo haya gente que no tenga compromiso y va a tomar el toro por las astas y va a enfrentar las situaciones y va a ver la forma de resolver... tener alguien que se suba al carro y se propone un compromiso y se sensibiliza o simplemente no sirve para trabajar con niños y niñas...” (Supervisoras/es Región de Valparaíso).

“Entonces ahí es crucial el liderazgo de la directora y del liderazgo no solamente de la directora, si lo vemos desde un liderazgo transformacional, vamos a ver el liderazgo, digamos, que ejerce cada uno de los actores que están conformando este equipo educativo” (Asesora Jefa Técnica Región de Valparaíso).

“...lo que significa el liderazgo en los jardines infantiles tiene mucha relación en todo lo que pasa, el liderazgo de la directora lo estamos enfocando y potenciando a que sea una supervisora local, donde la directora y supervisora local sabe muy bien lo que pasa en sus salas...” (Supervisoras/es Región Metropolitana).

Así mismo, se destaca la figura de la directora como principal referente para generar procesos de mejora en el ámbito de la gestión pedagógica de las unidades educativas, considerando, como señala el equipo de supervisoras/es de la Región Metropolitana, que la investigación en el campo educacional ha generado múltiples evidencias que dan cuenta de la importancia del rol desempeñado por los equipos directivos, en general, y los/as directores/as en particular.

“...en el sistema escolar ya está claro que la calidad de la escuela y la calidad de la educación pasa por el equipo de directivos, esa realidad también se repite en cada jardín infantil, después tu puedes ir analizando cada unidad educativa, en las cuales hay un líder, hay profesionales y técnicos y hay toda una jerarquización, pasan por un tema de liderazgo” (Supervisoras/es Región Metropolitana).

Lo anterior, implica una constatación y un desafío. La constatación del rol insoslayable de la directora en la gestión y dirección de los equipos de trabajo y el desafío de que las unidades educativas cuenten con figuras de dirección orientadas en función de un liderazgo técnico- pedagógico pro-activo, capaces de organizar y gestionar de manera activa los desafíos que debe enfrentar cada unidad educativa, sin perder de vista el objetivo central de entregar una educación de calidad a niños y niñas, en un contexto de respeto irrestricto a sus derechos.

“Un liderazgo técnico pedagógico relevante, una capacidad de la directora para conducir al equipo hacia un propósito colectivo, yo creo que es generador hacia abajo de todas las acciones hechos o no hechos que ocurren en un jardín infantil, para mí el liderazgo de la directora es definitorio, definitivamente la construcción de un plan de trabajo con un sentido compartido también y una reflexión permanente en la práctica, yo creo que también es un dinamizador del propio plan que tu construyes, construir un plan, no seguirlo ni controlarlo ni animarlo o no liberarlo no hace que ese plan sea un éxito seguro por el solo hecho de estar elaborado, entonces a todo evento una líder a nivel general de este jardín infantil es quien avala su liderazgo, pero mira toda su estructura y hace que ocurran cosas o no ocurran más cosas” (Jefa Técnica Región de La Araucanía).

“Bueno, hagamos la pega bien hecha, jardín puerta abierta, transparencia en la gestión, comunicación con las familias de lo que hacemos, del porqué lo hacemos, para dónde vamos, entrevistas con los padres individuales, colectivas, focalizadas, si es necesario, flexibilizar medidas, tener una planificación pedagógica atingente que realmente respete a los niños y cuando tengamos todo ese escenario propicio los niños serán los principales afectados positivamente por estas medidas y entonces vamos a tener a las familias sin egresar o van a ser egresos muy justificados...” (Jefa Técnica Región de La Araucanía).

b. Diferencias en la gestión técnico-administrativa de las unidades educativas

Un segundo factor, que adquiere relevancia en la valoración de los equipos regionales, se relaciona con las diferencias en la gestión técnico-administrativa de las unidades educativas, destacándose una mirada crítica a la figura de los jardines infantiles administrados por terceros vía transferencia de fondos, ya que se observaría una pérdida del foco en la gestión educativa, en función del cumplimiento de las metas de asistencia, en dichas unidades educativas.

“En esto de la permanencia, yo veo una diferencia marcada entre los jardines clásico y los jardines VTF y esa es una de las tareas y lucha constante en los jardines VTF, porque dependiendo de la asistencia ellos tienen el tema de la subvención, entonces lo que yo veo y veo como una situación, como una debilidad, es que efectivamente no hay permanencia de los párvulos en los jardines VTF, no puedo decir en un 100%, porque preocupa más el tema de tener un niño con asistencia por el tema de la subvención que tener a un niño con permanencia efectivamente, un niño que se mantiene en el programa por un periodo determinado largo, efectivamente nosotros vamos a ver un impacto en los aprendizajes no así de aquel niño que va rotando y que responde solamente en función de una asistencia para mantenerla bien” (Supervisoras/es Región de Antofagasta).

“Algo que ha sido por muchos años perverso que era el tema de asignar dinero en base a la matrícula, eso es perverso, cada vez que pongo a un niño asistiendo verdad o no verdad, nosotros no lo sabemos, entonces esa sensación a quien estas engañando al estado, hoy día la mirada es si el niño asiste más al jardín tiene más oportunidades y si tiene más oportunidades mejora la educación de Chile, si mejora la educación podemos hacer un país más desarrollado y también sigue las líneas en campos de la salud y medioambiente, entonces nos ha costado mucho sacar la historia de que si vienen más niños asignación de recursos, para cambiarla a si vienen más niños hay mejores oportunidades” (Supervisoras/es Región Metropolitana).

c. Estrategias técnicas y formas de relación con niños, niñas y sus familias

Un tercer elemento destacado por los equipos regionales se relaciona con las estrategias técnicas desplegadas por los equipos de trabajo y sus formas de relación con los niños, niñas y sus familias. Así, una provocadora interrogante es la que formula una supervisora de la Región de Valparaíso, esta es: ¿qué es ser buena técnicamente? ¿Existiría una separación entre experticia técnica y buen trato hacia los niños, niñas y sus familias?

Las bases curriculares para la educación parvularia y la normativa técnica JUNJI abordarían la superación de esta falsa dicotomía cuidados/aspectos educativos en la intervención con niños y niñas, considerando el buen trato como un énfasis de la educación parvularia, siendo las relaciones bien tratantes un aspecto central en la construcción de comunidades educativas.

“...creo que falta que nosotros reflexionemos ¿Qué es ser buena técnicamente?... yo creo que eso no tiene ningún sentido si no está la real sensibilidad y compromiso de trabajo, porque si fuera por eso, tendrían que hacer mejor trabajo en los jardines clásicos, porque los familiares que son técnicos tienen... sin embargo como ya te lo hemos dicho, los jardines familiares le dan cancha al titulado a cualquier educadora de jardín, exceptuando las muy buenas que las hay también...” (Supervisoras/es Región de Valparaíso).

“Cómo se muestra la actitud del personal que atiende, si me paro en la puerta con una bonita recepción de forma cálida demostrando un interés por el niño, demostrando que considero la opinión de las familias usuarias, mostrando mi mejor cara al usuario, yo creo que eso es un agente que influye y que la familia valora, en esos jardines en donde muestra una cara que es todo lo contrario evidentemente que se va quedando sin matrícula y que a su vez la poca matrícula que tiene se mueve y te condiciona la permanencia, porque todo padre busca lo mejor para su hijo” (Supervisoras/es Región Metropolitana).

“El niño que quiere ir al jardín, ese es el niño que la pasa bien, el niño que quiere ir al jardín, es el niño que tiene las oportunidades de moverse en libertad y sentirse dueño y parte del jardín, en mover cosas sin que nadie lo reprima, el niño que puede actuar e interactuar con otros pasándolo bien, el niño que está aprendiendo porque está jugando, esa situación a nosotros se nos repite mucho...” (Supervisoras/es Región Metropolitana).

En este sentido, la mirada desde los equipos regionales enfatiza la necesidad de formas de gestión flexibles que sean capaces de dialogar con las realidades diversas que se deben enfrentar cotidianamente y, al mismo tiempo, contar con equipos de trabajo sensibilizados y comprometidos con los requerimientos de niños y niñas.

“...por lo tanto se ha ido avanzando en poder flexibilizar la atención de los niños/as y, dependiendo de las necesidades particulares de las familias, por ejemplo que las familias puedan llegar más tarde, que lo puedan retirar más temprano si tienen que faltar... lo importante es que si exista una comunicación permanente con el jardín, es decir si el niño no va asistir se informe a la educadora o la directora y que haya una comunicación, que el jardín sepa porque el niño no está asistiendo, no que no asista durante 1 mes y no tengan idea de lo que paso con este niño” (Supervisoras/es Región de La Araucanía).

“El compromiso es un punto relevante, no es solamente porque es fácil decirlo, porque nosotras estamos aquí en la oficina, sino que nosotros lo vemos que en lugares de más difícil acceso, donde no hay tanta facilidad de traslado hay visitas domiciliarias, tenemos jardines rurales donde se hacen visitas domiciliarias porque es común que la gente vaya a la casa a saber, porque la cultura tiene relación con la preocupación del jardín infantil y eso muy relevante en esos casos, donde la comunidad valora mucho que la educadora vaya a preguntar qué es lo que le pasa al niño y que no es el mismo valor que llamar por teléfono, pero tenemos jardines infantiles que están con todas las condiciones logísticas para hacer visitas domiciliarias y no lo hacen, porque presentan otro tipo de dificultades que son más fáciles de sobrellevar, a que es tarde, o que llueve un poco y esas cosas son fáciles de llevar...” (Supervisoras/es Región de La Araucanía).

d. Estabilidad de los equipos de trabajo

Igualmente, se reconoce como un aspecto relevante para fortalecer la permanencia de niños y niñas en las unidades educativas la estabilidad de los equipos de trabajo, como una condición necesaria para generar lazos de confianza con las familias, pero que debe complementarse con la disposición de los equipos para generar dichos vínculos con las familias, una dinámica que sería parte de la impronta de los jardines infantiles alternativos y que habría que potenciar en la oferta programática más tradicional de JUNJI.

“...creo que uno de los factores y ahí estoy rescatando lo que hace más bien los alternativos, una buena práctica está relacionada con la permanencia del personal y eso es un tema también, porque en el fondo la permanencia, la presencia y la comunicación con la familia, yo creo que eso facilita mucho la permanencia, el papá llega, la mamá llega y me ve, puede hablar conmigo en la puerta, me ve todos los días y si quiere quejarse o si quiere felicitarme estoy ahí, yo creo que eso es una estrategia que lo tienen los alternativos, que ni siquiera lo reconocen como estrategias pero que da muy buenos resultados, de hecho los alternativos tienen la mayor satisfacción de las familias y no es así en los clásicos, y hemos hecho análisis porque tenemos una mesa de familia ahí en la regional con los gremios y es una estrategia regional, en donde analizamos los resultados del porqué hay mayor sa-

tisfacción en los alternativos, porque la madre o al padre ve al niño, ve a la tía en la puerta habla con ella, en cambio en los clásicos es distante la relación, la educadora no está, las técnicas las cambian o la educadora está en cualquier otro lado menos en la sala, entonces la familia ve que las tías no están donde deberían estar, entonces obviamente eso complejiza los temas” (Jefa Técnica Región Metropolitana).

“La permanencia está condicionada por la confianza, o sea primero le tengo que dar confianza a la madre, al padre, al tutor a la abuelita, porque en la medida que yo le doy confianza al adulto, el adulto se lo trasmite hacia al niño, con su tono muscular, por su actitud, y después recae en el niño, pero yo primero tengo que brindar confianza y cuáles son los factores que no brindan confianza y por otro lado como decía Rodrigo la rotación del personal, porque si un día el apoderado se encuentra con la tía María, con la tía Luchita, con la tía Pepa, o sea con quién estoy dejando a mi hijo y también la falta de comunicación efectiva con el apoderado o sea un día salen a las 12:00 y nadie sabe porqué” (Supervisoras/es Región Metropolitana).

e. *Características de la infraestructura disponible*

Por otro lado, las condiciones de infraestructura y las diversas prestaciones asociadas a la gestión de las unidades educativas son destacadas positivamente como factores que inciden en la permanencia, en la medida que brindan espacios acogedores para los niños y niñas altamente valorados por las familias, lo que a la vez constituye un desafío en términos de lograr que estas condiciones se observen en la generalidad de los programas educativos.

“Igual hay condiciones desde el punto de vista de infraestructura, por ejemplo, la sala de amamantamiento sobre todo cuando está con la lactancia materna en el primer año, a pesar de estar estas condiciones se da una instancia que es como progresivamente, donde la familia opta... de que están ahí encantándose, hay otras familias muy presionadas por inserción laboral, entonces también están las condiciones, aun así a lo mejor sería bueno mirar la infraestructura para ese tipo de niveles si se quiere priorizar la permanencia más, depende de la decisión familiar que es importante y relevante, no sé, condiciones de calefacción más adecuadas que permitan dar más condiciones de permanencia en esa etapa” (Supervisoras/es Región de Antofagasta).

“Para que estamos con cosas, la alimentación también es un tema, esto que las mamás saben que es una comida balanceada, que su porción va a estar asegurada, que hay un espacio calefaccionado, calentito, higiénico, que también hay condiciones óptimas para que ellos estén, entonces eso también se valora y eso hace que los jardines infantiles tengan una mayor asistencia y permanencia” (Supervisoras/es Región de La Araucanía).

f. *Estrategias de abordaje integral y multifactorial*

Finalmente, los equipos técnicos regionales destacan que la permanencia de los niños y niñas en las unidades educativas responde a la articulación de estos múltiples factores, por lo que el

fortalecimiento de la misma debe concebirse desde estrategias integrales y multifactoriales, que consideren la integración de una oferta programática diversa en concordancia con la diversidad de realidades que presentan las familias.

“Uno puede mapear cuáles con las variables más frecuentes que pueden incidir en la permanencia o no, pero si bien cada estrategia que uno genere que tenga que ver con la estrategia de prevención de enfermedades, las estrategias de confianza con las familias, las estrategias pedagógicas o el foco pedagógico de las actividades más lúdicas y diversas, todas en su conjunto conspiran para que el niño tenga mucha mayor permanencia y que las familias también tengan confianza de dejar un miembro de la familia ahí, yo no creo que sea tan fácil generar estrategias particulares para la pertenencia, sino que tiene que ver con esta integridad que se genera como equipo” (Supervisoras/es Región de La Araucanía).

“la permanencia también creo que es multifactorial, si me dan un buen servicio al niño no lo voy a retirar, pero también si el niño se enferma mucho en invierno lo voy a retirar y luego va a volver, entonces la permanencia se pierde, para mí hoy en día el tema es la asistencia o sea si el niño este que asista, para mí la permanencia esta de la mano con el servicio, si yo veo que el trabajo en el jardín es relevante lo voy a mantener, pero también creo que la permanencia tiene mucho que ver con factores más asociados a la necesidad de las familias, la madre que lleva a su hijo todos los días y lo lleva de marzo a diciembre, es la madre que no tiene redes, es la madre que trabaja y para eso debemos estar si nosotros, debemos atender a eso, o sea no quiero decir que a la otra mamá no la voy a dejar entrar, y lo otro es que la institución debe abrirse a otras opciones, la institución hoy día no puede pensar que debemos funcionar de 8:30 a 16:30, hay familias que no quieren mandar al niño al jardín porque no quieren tenerlo 8 horas en el jardín y yo creo que válido, o sea si yo me quedo en la casa voy a querer que vaya dos horas para que socialice, porque el niño necesita socializarse, por eso la JUNJI tiene que abrirse a esa familia, por otro lado una madre que necesita hasta las 19:00 hrs. que tampoco tenemos, ahí también hay un tema, porque no tenemos esa posibilidad en un 100%... en esos sectores en donde la madre trabaja y hay alta demanda la institución debiera ser competitiva en eso y tener horario de las 8:00 hasta las 19:00, pero para todos los niños porque hoy en día tenemos muy baja atención horaria, tenemos 82 jardines de 200 con extensión horaria, en donde si hay guaguas se pueden quedar treinta máximo o dieciséis niños de cien, no somos alternativa, no somos como JUNJI una alternativa de permanencia, si la mamá encuentra un jardín más allá que tienen un horario en que la pueda ayudar, obvio que se nos va a ir porque tiene un necesidad distinta, no necesita cuatro hora necesita muchas horas, creo que como institución debemos avanzar en eso, responder a las necesidades de las familias y eso va a ayudar a la permanencia y la asistencia” (Jefa Técnica Región Metropolitana).

3.2.6 Estrategias regionales para potenciar la permanencia

a. *Estrategias transversales a nivel regional*

En cuanto a las estrategias desplegadas a nivel regional para potenciar la permanencia de niños y niñas se reconoce la transversalidad de algunas de ellas, particularmente la triada contacto telefónico, visitas domiciliarias y entrevistas con apoderadas/os, que realizan las unidades educativas frente a situaciones de inasistencia y como forma de prevenir el retiro, donde no solamente se indaga sobre la situación particular del niño o niña, sino que se trabaja con la familia en términos de sensibilización sobre la relevancia de la educación parvularia para el desarrollo de niños y niñas.

Al mismo tiempo, se reconoce la relevancia de las visitas domiciliarias como forma de acercamiento directo a la realidad de las familias, lo que sensibiliza a los equipos y les permite contextualizar las situaciones que éstas deben enfrentar, si bien por diversas razones no se estaría utilizando en forma sistemática en algunas unidades educativas (falta de personal, desmotivación, percepción de peligrosidad de sectores de residencia de las familias).

“En una acción coordinada porque efectivamente no involucra solamente en estas entrevistas y visitas domiciliarias solo al equipo del jardín, sino que también se involucra el equipo de supervisoras en esta entrevista principalmente, por lo menos nosotras lo hemos podida hacer en nuestro territorio...” (Supervisoras/es Región de Antofagasta).

“...pero el tema de las visitas domiciliarias es un tema que nosotros hemos tratado también de que lo retomen, porque se ha dejado de lado y es increíble que es una buena estrategia, porque ahí tú te das cuenta y conoces la realidad de las familias... porque también quedan impactadas con la situación que ven, entonces ahí, claro, abre un vínculo distinto, por eso es importante... lamentablemente la tecnología nos ayuda pero también nos aleja, entonces el tema del teléfono, hubo un tiempo que harto se usaba, pero lamentablemente era muy poco efectivo y ya hace un tiempo atrás estamos retomando el tema de las visitas porque sabemos que la comunicación directa de verte la cara, de conocer tu realidad es muy diferente” (Supervisoras/es Región de Valparaíso).

“El llamado telefónico que se realiza a los niños, la visita domiciliaria, si es que no está asistiendo, también en reuniones de apoderados y con las familias también, motivarlos e incentivarlos en torno a la importancia de porqué tienen que llevar su niño al jardín” (Supervisoras/es Región de Aysén).

Además, se observa como una estrategia transversal la orientación hacia las unidades educativas en términos de flexibilizar horarios y flexibilizar la aplicación de la normativa institucional en función del reconocimiento de las realidades familiares diversas y de enfocar la intervención en asegurar la permanencia de los niños y niñas.

“Flexibilidad en el ingreso de los niños” (Jefa Técnica Región de Antofagasta).

“Una son el llamado telefónico, cierto, la flexibilidad horaria, la entrevista...” (Supervisoras/es Región de Valparaíso).

b. Asesorías a los equipos y directoras de las unidades educativas

El equipo técnico de la Región de Antofagasta destaca como estrategia para potenciar la permanencia, la asesoría directa a las unidades educativas durante las visitas de supervisión, además del abordaje colectivo en reuniones con directoras, en las cuales se busca levantar aprendizajes significativos entre las participantes, desde una óptica de trabajo colaborativo.

“la de nosotros, por ejemplo, tiene que ver con que además de estar en la supervisión, que tienen que ver con cada área o disciplina específica, durante la visita se van tomando y consultado en términos de número la asistencia, las deserciones, eso se hace siempre cuando se visita a la unidad educativa. Luego, partiendo después de que obviamente esa información se utiliza para tu posterior orientación, ya sea que tenga que ver con ir consultado que estrategias están ocupando, como las están ocupando, que metodología han ocupado, eso como equipo supervisor partiendo por la visita que uno realiza agendada previamente, y también como equipo territorial, ya sea si vamos todas las disciplinas que corresponden a esa unidad educativa como temática a abordar, que se yo como la CAUE que es la comunidad de reflexión de aprendizaje, entonces tu puedes abordar también la temática de acuerdo a los resultados que ha obtenido esa unidad educativa en específico, ahora en reunión de directoras donde vienen ellas de forma agrupada de diferentes unidades educativas, también una de las temáticas que aborda el equipo técnico de supervisoras, justamente tiene que ver con este tema y se hace una reflexión en los resultados, van opinando diferentes directoras, qué estrategias están utilizando también se hace ahí una reflexión” (Supervisoras/es Región de Antofagasta).

c. Levantamiento de información estadística

Otro aspecto relevado por el equipo técnico de la Región de Antofagasta se relaciona con el levantamiento sistemático de información estadística que se traduce en informes trimestrales, los cuales son utilizados como insumos para la supervisión y asesoría de los jardines infantiles.

“Lo que da cuenta Denisse del informe trimestral, esa información estadística que le permite a los jardines analizar su programa regional, compararse con otros jardines y además ver su realidad local y a partir de eso gestionar estrategias, entonces contar con esa información es súper valioso para la reflexión y para generar estrategias de mejora” (Supervisoras/es Región de Antofagasta).

d. Resignificación de estrategias y metas institucionales

Un aspecto relevante que es destacado por los equipos regionales, con diferentes énfasis y especificidades, se relaciona con la resignificación de las estrategias utilizadas por las unidades educativas y de las metas institucionales, a fin de enfocar su cumplimiento en función de las necesidades

de niños y niñas, lo que se traduce en diversas iniciativas orientadas a promover y potenciar la permanencia.

“Como equipo de supervisión partimos dándole un vuelco un poco a lo que es la mirada del cumplimiento de metas y de esta permanencia de los niños/as como un número frío, así justamente a lo que decía todo el equipo, que tiene que ver con esta mirada, cierto? de la importancia del porque queremos que los niños asistan, por qué queremos que permanezcan, explicarles a los padres el porqué, que tiene un impacto en el desarrollo de esa niña/o, los equipos han tomado súper bien este mensaje, que ya no es la meta por la meta, sino que es relevar nuestra labor educativa y compartirla con la comunidad y al respecto se han generado iniciativas como diálogos ciudadanos donde se han invitado diferentes actores y se habla del impacto de la permanencia de nuestro niños en los jardines infantiles, el impacto de la educación parvularia en los primero años, se han realizado bueno comunidades de aprendizajes, paneles informáticos, dípticos informativos que se han difundido a nivel comunitario no solamente de la familia...” (Supervisoras/es Región de Antofagasta).

En este esfuerzo de resignificación, se reconoce la relevancia del cambio de enfoque de la política de supervisión, que ha pasado desde una mirada más centrada en el control a una mirada centrada más en el acompañamiento y asesoría de las unidades educativas, en donde el equipo de supervisión puede desempeñar un rol más protagónico en algunas de las acciones a desarrollar, por ejemplo, con las familias.

“...tiene que ver también con el rol que nosotros desempeñamos como supervisoras, de estar constantemente reflexionando y resignificando estas estrategias, porque la misma política de supervisión nos invita a realizar un acompañamiento, una asesoría mucho más horizontal en los jardines infantiles y en ese sentido nosotros también estamos participando en reuniones de apoderados, también para poder incentivar a las familias y darles a conocer todos los beneficios que tiene la educación parvularia en el jardín infantil. Por eso es tan importante que ellos puedan asistir y que traten en lo posible de que los niños no falten al jardín infantil, por lo tanto, siento que ahí también nosotros constantemente estamos en ese ejercicio de reflexión y de resignificación” (Supervisoras/es Región de Valparaíso).

“El proceso de supervisión a través de la bitácora, te da la posibilidad de hacer una mediación dialógica de hacer una reflexión crítica consensuada del compromiso. Independiente después de eso igual hay un control, no obstante está teñido y más suave, no como antes que íbamos con una pauta que era enorme, no ahora porque ahora se ven con más tiempo y como es participativo ahí se obtiene el compromiso, pero igual hay control porque es parte de la supervisión” (Supervisoras/es Región Metropolitana).

Desde esta mirada, es relevante enfocar o reenfocar a los equipos en torno al propósito y sentido de su labor formativa y, en dicho contexto, la relevancia de las acciones tendientes a fortalecer la permanencia de niños y niñas.

“...dar seguridades, seguridad en el ser, en la dirección donde queremos llegar, cual es el propósito y, yo creo, al aclarar ese propósito, de aclarar la misión y vincularla con su experiencia y con el quehacer de los jardines, generar una cadena de valor, que es la estrategia más importante, el predicar o el informar, el mantener el motivo y la esencia presente en todo evento, ya sea en crisis, en momentos más tranquilos, en todo evento, el contexto, el marco del porqué estamos haciendo esto y no solamente la tarea o la acción inmediata de X tema” (Jefa Técnica Región de La Araucanía).

e. Elaboración de instrumentos específicos de supervisión

Por otro lado, como un elemento metodológico relevante, se destaca la iniciativa del equipo técnico de la Región de Antofagasta, de generar una pauta específica para el monitoreo de las temáticas de asistencia, matrícula y capacidad de los jardines infantiles, que permite generar resultados factibles de seguir y monitorear en este ámbito.

“Hemos instaurado que cada vez que vamos a supervisar un tema que vemos es el tema de asistencia, matrícula y capacidad, tenemos pautas, tenemos una pauta que creamos aquí en la región, cosa que cada vez que vamos tenemos la obligación de hacer un seguimiento de estos resultados...” (Jefa Técnica Región de Antofagasta).

f. Caracterización y acompañamiento de unidades educativas con baja asistencia

Una estrategia relevada por el equipo técnico de la Región Metropolitana y, particularmente, de La Araucanía, se relaciona con identificar, caracterizar y generar acciones de trabajo en conjunto con aquellas unidades educativas que presentan mayores niveles de inasistencia.

En la reflexión de los equipos técnicos, se destacan estas estrategias como formas de abordaje que permiten visibilizar la experiencia directa de las unidades educativas, centrar la intervención en el mejoramiento y superación de limitaciones antes que en la sanción y el control, desmontar creencias arraigadas en relación a la inasistencia que tienden a externalizar responsabilidades hacia las familias, además de generar planes de trabajo situados a escala local, considerando claramente la realidad de cada unidad educativa.

“Este año la disciplina de asistentes sociales ha trabajado con reuniones focalizadas con jardines clásicos, no muchos jardines clásicos, que han obtenido bajos resultados en términos de asistencia y matrícula se focalizaron en 10 jardines... solamente clásicos de administración directa a nivel regional, se seleccionaron los 10 que en un periodo de 3 años hacia atrás han tenido los más bajos resultados, y en esas reuniones se ha trabajado con ellas en términos de poder ir analizando las fortalezas y debilidades que ven ellas y también el equipo, porque se hizo un trabajo que lo focalizamos en ellas, pero también se abarcaba los equipos de trabajo en términos de promover la asistencia, en términos de buscar mayor matrícula, de hacer difusión a la comunidad, de evitar las deserciones, promover la permanencia, se ha distinguido de cuáles son los factores que han incidido en esos resultados que han sido bajos en general y se elaboró en conjunto con ellas un plan de cobertura

para cada jardín infantil, cada jardín tiene este plan de cobertura el cual está focalizado principalmente en asistencia, matrícula y permanencia, entonces cada jardín elabora este plan de cobertura con estrategias durante este año, que deberían realizarse para promover mejores resultados y que obviamente son estrategias que son pertinentes porque se basan en un diagnóstico que se hizo primero, que tienen que ver que son sistemáticas, pertinentes y cada jardín ya lo tiene elaborado y está en proceso de ejecución, pero principalmente en reuniones han sido de harto análisis y poder ir reconociendo que no solamente los niños faltan o desertan porque se enferman o porque se trasladan, que era el discurso que en una primera instancia se decía, sino que también hay harta responsabilidad de los mismos equipos y eso ha ido evolucionando en el discurso que ellas tienen” (Supervisoras/es Región de La Araucanía).

g. Abordaje interdisciplinario

Igualmente, se reconoce por parte de los equipos regionales el abordaje interdisciplinario con enfoque territorial, como una estrategia institucional que potencia y facilita el desarrollo de diversas acciones en función de fortalecer la asistencia y permanencia de niños y niñas.

“Implementamos desde el año pasado en que el equipo es interdisciplinario, no es una implementación mía, está dentro de las políticas institucionales, en que lo equipos de supervisión son interdisciplinarios, pero nosotros implementamos desde el año pasado que el que va hace seguimiento de las variables de cobertura del jardín infantil, o sea nutre al trabajador social, a la educadora de párvulos, a la educadora diferencial, o sea la que va tiene que mirar eso, en el cómo está la asistencia, cuántos niños hay hoy día, que está pasando, que siempre se mire lo que se está haciendo en todas las visitas, esa es nuestra estrategia...” (Jefa Técnica Región Metropolitana).

h. Capacitaciones específicas en temáticas de familia

Los procesos de capacitación son relevados por diversos equipos como un aspecto relevante en las estrategias de fortalecimiento de la permanencia, particularmente, en el caso de la Región Metropolitana, se destaca el desarrollo de capacitaciones que permitan reconocer las transformaciones en las familias por parte de los equipos y generar lineamientos y/o estrategias en sus estilos de trabajo y gestión que consideren dichos cambios para no continuar apelando a un ideal de familia que en la práctica no existe.

“Definimos una capacitación para este año que se llamaba “las familias de hoy”, en donde el jardín se debe adaptar a las familias y no las familias al jardín, en donde las familias de hoy en día son familias informadas, lo ideal es que el próximo año la capacitación llegue a todos los jardines por completo, desde la auxiliar de servicio hasta la directora, sobre todo en los jardines donde hay más problemas de gestión interna” (Jefa Técnica Región Metropolitana).

i. Abordaje diferenciado de las situaciones de enfermedad de niños y niñas

Una iniciativa interesante planteada desde el equipo técnico de la Región de La Araucanía, se relaciona con problematizar las respuestas tradicionales de las unidades educativas frente a las situaciones de enfermedad de niños y niñas, promoviendo un cambio de enfoque que permita abordar en forma diferenciada las situaciones de enfermedad, distinguiendo cuadros contagiosos de los que no lo son y la pertinencia de que el niño o niña siga asistiendo al jardín si no existe una indicación médica que expresamente señale lo contrario.

“Otra estrategia en las unidades educativas, que se refuerzan constantemente, es que no se niega atención a niños/as que asisten enfermos al jardín infantil y la educadora se da la facilidad de, por ejemplo, que entregue medicamentos en el caso que siempre presentado certificado médico, con las indicaciones claras de lo que se trata... si la indicación médica no dice reposo el niño tienen todas las facilidades de asistir al jardín infantil” (Supervisoras/es Región de La Araucanía).

“Es un trabajo que se realiza constantemente, con la educadora o las técnicas, que también pasa que se niegan a veces a recibir niños u orientan a las mamás o presionan a las familias para que el niño no asista al jardín, para que no contagie a otros, por ejemplo, con enfermedades que no son contagiosas, entonces es un trabajo que se hace constantemente también con la unidad educativa, cuales son los efectos de salud relevante, cuáles son las enfermedades más contagiosas, la prevención de contagio de enfermedades también, porque muchas veces con un simple hábito de lavado de manos se puede prevenir el contagio de enfermedades y se puede prevenir que los niños dejen asistir porque están con un estado de salud que no se lo permiten” (Supervisoras/es Región de La Araucanía).

j. Coordinación con redes institucionales

Otra acción considerada relevante en las estrategias regionales, se relaciona con la coordinación con redes institucionales que apoyen el seguimiento de las situaciones de inasistencia de algunos niños y niñas, como señala el equipo técnico de La Araucanía.

“Porque a veces ellas dicen que no lo pueden recibir porque se resfría mucho y va contagiar y uno le dice pero conoces cuál es la realidad del hogar, a lo mejor no tienen buena ventilación, no tienen buena aislación, no tienen ventanas, dependiendo del lugar en el que puedan estar como nos ha ocurrido, entonces se va a enfermar más en el hogar que en el jardín, entonces siempre nosotros apelamos a que ellas conozcan cuales con las realidades de los hogares en los que tienen mayor problema de salud y que a través de visitas y a través de llamados y que los coordinen con otras redes, porque a lo mejor el trabajador social del CESFAM puede hacerle una visita, puede ayudarlo con un programa, entonces generalmente también se refuerza a que los niños que presentan mayores licencias médicas se haga ese trabajo en el hogar para conocer cuál es la realidad” (Supervisoras/es Región de La Araucanía).

k. Mesa de trabajo interna con subdirecciones

Por otra parte, el equipo técnico de la Región de Aysén, destaca una iniciativa originalmente desarrollada en La Araucanía, que ha implicado reunir en una mesa de trabajo a las diferentes subdirecciones regionales de JUNJI, en función de construir una mirada común de acompañamiento de las unidades educativas, limitando la yuxtaposición de requerimientos y demandas desde las oficinas regionales, hacia los jardines infantiles, recordando que el sentido de la gestión regional es trabajar para facilitar la gestión de las unidades educativas y no al contrario. Esta mesa de trabajo ha determinado algunas acciones en conjunto en torno a relevar factores asociados a la baja asistencia, a generar planes de trabajo específicos por unidad educativa y relanzar iniciativas como las cuentas públicas, pero acompañando desde esta mesa regional a las directoras en el desarrollo de dicha actividad.

“En este momento, desde julio se creó una mesa en la que no solamente participa parte del equipo técnico, sino que participan desde otras subdirecciones, de planificación, de comunicaciones, del servicio de atención al usuario. Se está buscando la estrategia de cómo poder aportar en los jardines infantiles en el tema de la asistencia en base a una propuesta que tuvo en algún momento, la Araucanía, si no me equivoco...” (Supervisoras/es Región de Aysén).

“Se supone que todos trabajamos para los jardines infantiles. En la práctica faltaba que las otras visiones no fueran sólo de escritorio, no fueran con reportes de equipos de supervisoras o fiscalizador, sino que fueran construidas desde la vida misma, donde las papas que man y de ahí salieron los planes operativos y de ahí se hizo retomar las cuentas públicas como estrategia...” (Supervisoras/es Región de Aysén).

“En estos momentos, están en la etapa de la creación de los informes para los jardines infantiles para poder apoyar, las bajas de asistencia o las deserciones, ver cuáles son las causas específicas por jardín infantil, por establecimiento, entendiendo lo que hablábamos al principio de la pertinencia de cada uno de ellos y de esa forma, ver cómo se puede abordar y mejorar” (Supervisoras/es Región de Aysén).

l. Actividades de promoción de la asistencia

Finalmente, los equipos regionales destacan la importancia de realizar actividades promocionales asociadas a la matrícula y asistencia, que permitan sensibilizar a las familias y la comunidad sobre la relevancia de la educación parvularia para niños y niñas. Estrategia que enfatiza el equipo técnico de la Región de Aysén, como se observa en las siguientes citas.

“Entonces, cuando vemos que los resultados no están siendo buenos, en forma sistemática estamos solicitándole a los equipos de jardín que hagan campañas para potenciar la asistencia y la matrícula con diferentes estrategias y, si es necesario, un puerta a puerta. Incluso a ese nivel, de manera que la gente acceda a los jardines. Por ejemplo, Villa Ortega, tiene muy baja matrícula, creo que en este momento tiene 7 y tiene capacidad para 16.

Se han hecho campañas, ha ido incluso la Asistente Social a hacer las visitas domiciliarias, pero no existen más niños en el pueblo, no existen. La proyección para este año también es pésima porque en esos pueblos Ñeriguao, Villa Ortega y Puerto Gala, como yo te decía, la gente se traslada mucho porque van buscando las fuentes de trabajo y los jóvenes tienen otra visión. Son pocos los que permanecen en los pueblitos o van por un tiempo” (Jefa Técnica Región de Aysén).

“Dentro de las estrategias, está que el equipo de jardín infantil promoció o dé a conocer a la comunidad lo que hace el jardín infantil. Que las puertas son abiertas, que el jardín invita, que presenten exposiciones de los trabajos de ellos, etc. Eso funciona bastante, porque entre los mismos niños cuando ven que su amigo va al jardín se entusiasman. Las campañas funcionan, pero no te voy a decir que se llenan los jardines, siempre hay un porcentaje de las familias, que tienen hijos en los pueblos chicos, que definitivamente no quieren mandarlos” (Jefa Técnica Región de Aysén).

3.3 Permanencia, asistencia y retiro de niños y niñas: miradas desde los equipos de las unidades educativas

3.3.1 Características de las familias incorporadas a los programas educativos

Tanto directoras, como educadoras y técnicas de distintas unidades educativas, refieren que las familias que hoy incorporan a sus hijos e hijas a los jardines infantiles JUNJI, presentan una gran diversidad de características, siendo difícil establecer cierta homogenización. Lo que además, sería parte de los cambios que han ocurrido en la educación inicial durante el último tiempo.

“Que son familias con...muy diversas. Hay mucha diversidad en cuanto a grupos, que se yo, que vienen extranjeros, muchos extranjeros. Podemos decir que hay gente...muchos apoderados de campamentos, donde la situación es muy difícil para ellos. Y hay otro grupo de apoderados que es muy mínimo que se puede decir que tienen una buena situación” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

Esta diversidad, en algunas regiones como en el caso de Antofagasta, está estrechamente ligada al fenómeno inmigratorio:

“Y ahora por el sector se ven muchas familias extranjeras, muchas familias extranjeras. Antiguamente eran casi bolivianos los que venían a la región, peruanos... Pero ahora se ven colombianos, ecuatorianos, mucho inmigrante. Sobre todo de las partes de arriba de la periferia” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“Lo que tenemos varios ahora familias extranjeras, hay colombianos, ecuatorianos, bolivianos, peruanos” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

También, esta diversidad se evidenciaría en las estructuras familiares monoparentales, extensas, nucleares, en diversos niveles de educación de los y las apoderadas, así como en distintas condiciones económicas.

“Son diversas, una diversidad de familias, o sea, no podríamos (...)// Claro, homogeneizarlas a todas, no, imposible. Son diversas, hay familias que tienen grado de vulnerabilidad, hay otras que no, hay familias nucleares completas, hay familias que son madre soltera// Hay migrantes, hay etnias, hay jóvenes// Diferentes niveles de estudio de los papás, de las mamás// De distintos estratos sociales (...)// Si bien, es cierto que separamos a nuestras familias por quintiles, se priorizan y todo de acuerdo a los grados de vulnerabilidad que puedan tener: 1, 2 o 3. Tenemos madres adolescentes que son las mínimas en estos momentos, aparte de eso se les prioriza por las madres que trabajan y estudian, y desde ahí ya van cambiando las realidades” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

Esta diversidad va acompañada con un reconocimiento por parte de las funcionarias, de un cambio en las concepciones y valoraciones que tienen las familias en torno a la educación inicial. Particularmente, las educadoras señalan que “antes” existía un tipo de familia más definido, con menos recursos y capital cultural. Las motivaciones para que el niño o niña se incorporara a la educación parvularia, se relacionaban principalmente con el rol asistencialista del jardín infantil, es decir, con la posibilidad de satisfacer necesidades básicas –alimentación– las que no podían ser cubiertas en el hogar, dada la precariedad que se vivenciaba en ellos, así como la mayor valoración de los cuidados en tanto se entendía al jardín infantil más como una guardería que como una institución educativa.

“yo creo que igual, la familia en este par de años que nosotros llevamos, las familias han ido cambiando, como que el usuario ha ido siendo diferente, como que las familias años anteriores eran familias con situación de vulnerabilidad que uno palpaba mucho, se notaba, era muy evidente, ahora, lo últimos años, mi impresión es que ya no son familias tan vulnerables, sino que el foco está en las madres que trabajan y en ese foco hay mamás con estudios, mamás profesionales, con un nivel de educación que es diferente al que atendíamos, no sé unos 5 o 6 años atrás ...” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, San Felipe).

“Ha cambiado no son familias tan vulnerables, ya tienen otra educación ya comen bien, se sientan, escuchan, antes había que enseñar todo...” (Técnicas, JI Alternativo, Buin).

Sin embargo, a pesar de la diversidad, hay coincidencia en señalar que aún se atiende y se trabaja con familias que presentan situaciones de vulnerabilidad, principalmente materiales-económicas y que no cuentan con redes de apoyo.

“Estrato social bajo, nivel de estudio igual (interrupción)...claro, como decía la educación también es más baja que lo normal. Yo diría (...) medias de recursos igual. Como decía la colega, monoparental, no sé si tanto con la mamá, también se ven muchos casos con las abuelitas. Lo que menos se ven son los papás, pero, por lo general, están con las abuelitas o con la mamá” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

En menor medida, también se señala la presencia de madres adolescentes.

“La mayoría es porque necesita el jardín para trabajar, para trabajar o estudiar, nosotros tenemos un liceo al lado y tenemos a hijos de las alumnas aquí, además de ser gratuito ellos no pagan nada, a ellos les sirve mucho, son vulnerables” (Técnicas, JI Clásico VTF, Puñtaendo).

“...hay mamás muy jovencitas, 15 y 16 años, estamos hablando en sala cuna. // Si en sala cuna hay mamás jovencitas, que vienen recién saliendo del liceo” (Técnicas, JI. Clásico VTF, Temuco).

“Tenemos madres adolescentes que son las mínimas en estos momentos, aparte de eso se les prioriza por las madres que trabajan y estudian, y desde ahí ya van cambiando las realidades” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

Ahora, si bien es posible encontrar cierta homogeneización entre las familias que acuden a una misma unidad educativa, hay diferencias entre ellas dependiendo del territorio en el que se emplaza el jardín infantil y/o las particularidades de su plan educativo.

“Todos de la misma institución son absolutamente diferentes. Llevo 14 años trabajando en esta institución, he pasado por la gran mayoría de los jardines infantiles acá en Antofagasta y es totalmente diferente una realidad de la otra, independiente que estén muy cerca del sector, por ejemplo, está acá el “Capullito” con el “Caracolito”, y las realidades son totalmente diferentes” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

Lo señalado se aprecia por ejemplo, en la región de la Araucanía, donde destacan dos unidades educativas, una intercultural en la que se incorporan familias mapuches, y en otra, con un pensamiento religioso donde las familias declaran compartir valores cristianos o católicos.

Así también, se evidencian ciertos matices en los discursos, principalmente en la zona sur, en los que si bien se sigue reconociendo la diversidad de las familias JUNJI, se tiende a destacar y valorar a la familia trabajadora, declarándose además una mayor presencia de unidades familiares nucleares.

“Bueno son familias con distintos tipo de vulnerabilidad tanto económicas, social, tienen distintos tipos de problemas por lo general son familias trabajadoras y estudiantes, todas aquí son bastantes jóvenes, familias jóvenes con pocos hijos, no son familias numerosas, hay pocas familias que son extendidas que viven con los abuelos cosas así son muy pocas, casi la mayoría vive con alguno de los dos papás, son familias más bien que son diversas, pero tienen cosas en común, son más bien familias nucleares, durante el año van cambiando los tipos de familias por los mismos problemas que tienen ellos ya sea por separaciones, pero generalmente son familias nucleares” (Educadoras, JI Clásico VTF, Temuco).

“¿Principales características de las familias? Bueno, tenemos pocos niños que sean vulnerables, tenemos familias que son trabajadoras, la mayor parte trabaja acá en las pesqueras, en el puerto. Y en todas las empresas que están colindantes que están en el puerto, lo que sea “Oxian” y tenemos familias que también los papás son pescadores, ese es como el gran núcleo de acá de nuestras familias y también atendemos a familias de marinos que ellos vienen por 4 años y se vienen a matricular acá en la escuela o en el jardín” (Educadoras, JI Clásico VTF, Aysén).

“La mayoría de las personas son todas trabajadores. Tenemos hoy día una cantidad de niños y niñas que tienen hogares con su papá y su mamá, antes se veía mucho que estaban viviendo con la abuelita, con el tío o con la tía, hoy día no. Los niños tienen a su papá y a su mamá. En otros casos igual son madres solteras, pero en menos cantidad” (Directora, JI Clásico Adm. directa, Angol).

Este discurso que reconoce la diversidad de las familias y sus realidades, resulta interesante y coherente con la nueva misión institucional,⁴ la que explicita la pretensión de una universalidad que debiera estar en el norte próximo de JUNJI, además de establecer una perspectiva inclusiva y de derechos como marcos que cimientan la entrega de educación. La pretensión universalista, por cierto, implicará una mayor diversificación de los grupos familiares, sus características y realidades, lo que sin duda, se puede considerar como uno de los desafíos institucionales significativos a implementar.

Lo anterior es especialmente importante, toda vez que las valoraciones y percepciones sobre las familias que presentan los y las funcionarias JUNJI, particularmente directoras, educadoras y técnicas, son claves a la hora de concretar lo establecido en la misión institucional. No obstante y a la luz de los discursos recogidos en este estudio, dichas valoraciones y concepciones están mediadas por patrones culturales tradicionales-conservadores que en algunos casos se traducen en juicios discriminatorios y por tanto, enjuiciadores de las familias. En algunas de las entrevistas, se evidencian planteamientos que critican severamente, por ejemplo, a las madres que no trabajan productivamente, a las “dueñas de casa”, a las que se les recrimina llevar al jardín infantil al niño y niña y permanecer en el hogar, en otros casos se las señala como mujeres estresadas o sobrepasadas por la crianza y por tanto, con cierta incapacidad que buscan solucionar a través del jardín infantil.

“...es que yo, más que lo necesiten realmente, yo creo que son muy pocas las que necesitan de verdad y simplemente es la comodidad, es porque muchas veces las mamás están muy estresadas en la casa y necesitan que estén más horas en el colegio, en el jardín y como nosotros no cubrimos con eso, no le damos cobertura a eso, ellas deciden quedarse fuera

4 Nueva misión institucional JUNJI: “Otorgar educación parvularia pública de calidad y bienestar integral a niños y niñas preferentemente menores de cuatro años, priorizando en aquellos que provienen de familias que requieren mayores aportes del Estado tendiendo a la universalización, a través de diversos programas educativos con una perspectiva de territorialidad; desde una visión de sociedad inclusiva y de niños y niñas como sujetos de derechos; y que reconoce las potencialidades educativas de sus contextos familiares, sociales y culturales incorporándolas para dar mayor pertinencia a sus aprendizajes” (Fuente: www.junji.cl).

de nosotros. Porque también hay muchas mamás que están en la casa y “tía me tiene chata y tome”, entonces y así nos dicen “tía se porta muy mal, no hayo que hacer”, entonces lo más posible que estén acá, mejor para ellas” (Educadoras, JI Clásico Adm. directa, Viña del Mar).

“Como también hay apoderados que se aprovechan. Tenía una apoderada que trabajaba en la Escuela. Ella dejaba a su hija acá hasta las 6:30. Ella, todos los viernes, en la Escuela los docentes salen a las 2:00 de la tarde y ella venía el viernes igual a buscarlo a las 6:30 de la tarde y nosotros conversábamos con ella y decía que se quedaba trabajando, papeles. Y otras veces la vieron salir temprano, antes de la hora e igual venía a buscar a su hija a esa hora. Depende de cada mamá, de cada papá. Es lamentable, porque igual uno no puede obligarla, lamentablemente, porque tienen el certificado que trabajan supuestamente hasta esa hora” (Educadoras, JI Clásico VTF, Mejillones).

“De repente, tenemos a familias en realidad que la mamá ni siquiera está trabajando y se puede levantar temprano y es algo recurrente. Llegan a las 9:30, no han tomado desayuno” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Aysén).

Así también, entre las concepciones discriminatorias que emergen en el discurso, se identifica las que tienen relación con las familias inmigrantes, a quienes se les asocia con comportamientos poco adecuados, con concepciones sobre la educación inicial obsoletas e incluso con prácticas vulneradoras de derechos, como si estos comportamientos y concepciones fueran intrínsecas a las familias extranjeras. Esto, es observable preferentemente, en los discursos de las funcionarias que son partes de unidades educativas en las que existe un importante número de niños o niñas extranjeras o con padres extranjeros.

“Porque la visión que tienen los extranjeros de los Jardines infantiles, ellos le llaman la guardería. Para ellos es dejarlo y si lo pudieran dejar el sábado que también trabajan también lo dejarían y si el domingo también les toca trabajar ojalá estuviera abierto el jardín. Ellos tienen esa forma de pensar, nosotros de cierta forma tratamos de cambiar su forma de pensar, porque viene muy marcado que es la guardería y si el niño se cae, tiene control, pasa algo, somos nosotros las que tienen que llevarlo al consultorio, si tiene que ir a curaciones, nosotras tenemos que llevarlos” (Directora, JI Clásico VTF, Mejillones).

“A ver, nosotros tenemos nuestra realidad a nivel país, hablándolo culturalmente, y tenemos muchas poblaciones que prácticamente son flotantes acá, como le decía acá a mi colega, tenemos los dos campamentos más grandes de Antofagasta, nosotros los abastecemos educacionalmente. Entonces, ¿qué pasa? Que estas personas vienen con otra cultura y de una cultura totalmente diferente, para ellos es normal por ejemplo, violentar en algunos aspectos a los niños, para nosotros no es normal. Entonces, eso implica una realidad o un golpe cultural de repente más brusco a nivel educacional (...) Eso se refleja mucho con los extranjeros, ellos vienen con otra visión de la educación, de cómo criar a sus hijos. Creen que los golpes para ellos es habitual, entonces en eso como que uno trabaja muy a fondo con la familia extranjera” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“...claro porque la sala donde esta Isabel tienen hasta el año, puede que hayan niñitos más grandes del año, pero del año en adelante ya es fácil porque caminan, se entretienen más, pero esos bebés están todo el día acá y ese que puro duerme. Claro, entendemos, la mamá tiene que trabajar, pero mamá contratada tiene su post natal// Pero no es el caso, pareciera, de la familia Haitiana...// O sea, hay y no hay, porque hay mamás Haitianas acá que yo tuve el año pasado, que vinieron a inscribir a sus hijos teniendo dos meses y medio, tres meses y estaban contratadas y tenían su post natal pero querían puro traer a la guagua, entonces resulta que como había cupo la guagua entró, pero cuando cumplió los 6 meses recién se dejó todo el día, porque la mamá estaba en la casa// También necesita estar con su hijo// Entonces ¿dónde se desarrolla el apego?” (Educativas, JI Clásico Adm. Directa, Estación Central).

Es importante señalar que los discursos con tendencias discriminatorias y/o prejuiciosos, en relación a la madre que no trabaja remuneradamente, posee cierta transversalidad entre las funcionarias. Sin embargo, las visiones discriminatorias hacia las familias extranjeras, se presentan de manera más frecuente entre educadoras y directoras, a diferencia de los discursos de técnicas y apoderadas/os en los cuales prácticamente no aparece.

Tales matices y diferencias discursivas, no es posible explicarlas a cabalidad en el presente informe, pues trasciende los alcances del estudio. Sin embargo, cabe considerar que al menos en el caso de los apoderados/as, el hecho de que la temática no apareciera explícitamente, en algún grado se debería a la misma presencia de apoderadas/as inmigrantes en las entrevistas grupales, lo cual podría haber condicionado una mayor profundización al respecto.

No obstante, a pesar de las visiones anteriores, también es posible identificar en algunos discursos de funcionarias, planteamientos distintos, que tienden más bien a la lógica inclusiva o al menos, no presentan mayores juicios sobre la incorporación de familias extranjeras a los jardines infantiles, sino que actúan en coherencia con los lineamientos de buen trato establecidos por la institución.

“Yo tengo dos familias colombianas, una en la sala cuna menor, y otra en la sala cuna mayor, ambas familias se podría decir que son técnicos profesionales, ella es arsenalera quirúrgica, el caballero tiene un negocio que es una pastelería, trabajan principalmente en Santiago pero viven acá en San Felipe y ellos optan por viajar todos los días y ella trabaja por turno, pero ellos se acomodan y yo creo que lo que ellos requieren del jardín no es muy diferente a lo que solicitan las otras familias que es que su hijo este en un lugar seguro, que sea bien atendido, bien educado, eso es lo que ellos necesitan y es eso... y nosotros qué hacemos con esas familias? Por ejemplo hay un grupo que está encargado de interculturalidad y cuando hicimos un pequeño, un mini estudio entre nosotros, a ver ya, qué hacemos? Nos dimos cuenta que es súper importante tomar un poco de su cultura para que ellos pudieran mostrarlo acá en el jardín e hicimos como unas actividades internas, una celebración que consistía más que nada en una degustación de platos típicos de sus países, porque ellos ya saben lo que nosotros comemos y los niños también, que están acá... y como ellos siempre llegaban hablando, en el caso de las salas cunas porque como

son bebés que toman leche, el relleno que nosotros usamos que es el nestum, ellos usan otro, entonces ellos lo traen de allá, se los mandan y ahí quisimos enganchar un poquito con eso y quisimos hacer eso para tantear, aparte que el sabor, el sazón que ellos tienen...” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, San Felipe).

“Si, en mi grupo igual tengo muchas mamás que trabajan, deben haber unas cinco mamás que no están trabajando, y que son las que más participan en las actividades que se hacen en el jardín porque tienen más disponibilidad de horario, de todas maneras igual las mamás que trabajan se hacen su tiempo para venir cuando son citadas, especialmente a reunión de apoderadas, o entre ellas, pero es un buen grupo de apoderados el que tengo, son participativos y bien comprometidos (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“Es buena, no hay discriminación, no, es muy buena, es que esta gente son personas muy agradecidas, porque además de que llegaron a este país que los acogió, acá llegaron al jardín por ejemplo cuando una mamá o un papá vienen inscribir a su hijo y nosotros tenemos la vacante, nosotros independiente de que vaya a empezar a asistir en dos en una semanas más nosotros los llevamos inmediatamente a las salas, los llevamos a las salas les mostramos el jardín, les presentamos al personal de cada sala, entonces ellos con eso inmediatamente se sienten acogidos, ya, porque les decimos los horarios, les contamos todo, como es la alimentación, entonces ellos se van con harta información y ellos yo creo que lo agradecen porque no es lo mismo “ya señora cuando va a empezar a venir a ya listo”, no, entonces los llevamos inmediatamente, yo creo que ya ellos sienten esa apertura, entonces no, no tenemos ningún problema ni entre niños ni entre apoderados, no” (Directora, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

Lo anterior, evidencia la importancia de las valoraciones, concepciones y percepciones que cargan las funcionarias y como ellas, pueden ser claves al momento de generar acciones que potencien la inclusión o al contrario, puedan propiciar prácticas discriminatorias, que finalmente, sean sustento para la generación de condiciones expulsoras de niños y niñas de una unidad educativa.

3.3.2 Motivaciones iniciales de las familias para matricular

Vinculado a las motivaciones que presentan las familias para incorporar a los niños y niñas a los jardines infantiles JUNJI, en el discurso de las funcionarias en general, se identifican –al igual que en el análisis presentado por otros informantes claves– factores internos y externos. Se entiende que los factores internos son aquellos que se vinculan con las unidades educativas y sus características asociadas principalmente a la gestión administrativa y/o pedagógica. Por otro lado, los externos, son los que aluden a aspectos y características vinculadas con las familias y la comunidad. Así también, otra diferencia analítica se relaciona con aquellas motivaciones que están más ligadas a la educación inicial, en tanto proceso general y otras a característica que se asocian más a criterios de selección de la UE. Previo al ejercicio enunciado, es necesario presentar el análisis de las expectativas que presenta los y las apoderadas, desde la perspectiva de las funcionarias de las Unidades Educativas.

a. *Expectativas en torno a la educación parvularia*

El discurso en torno a las expectativas de la educación parvularia, transita entre la educación y los aprendizajes otorgados por el jardín infantil y el cuidado. En primer término, es posible reconocer las expectativas centradas sólo en los aprendizajes, lo que abarca desde nociones escolarizadoras, en tanto están estrechamente ligadas a expectativas de rendimiento en pos del ingreso a la educación escolar, así como también, las aspiraciones de que los niños y niñas potencien su autonomía y su proceso de socialización.

“...si, esperan que sus hijos tengan una buena base, porque hay familias que igual dicen “yo quiero que mi hijo sea profesional, no quiero que sea lo que yo fui, quiero que él aprenda, si yo no tuve estudios, que el valore esto y los tenga, pueda surgir y ser algo en la vida”, así hay muchas mamás que incluso niñas con las que yo trabajé porque llevo 23 años trabajando... hay niños que son profesionales y que estuvieron en el jardín y eso igual es súper bueno que las mamás, bueno, depende de las familias igual y de lo que ellos le ayuden, los estimulen y sigan adelante con su hijo” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, Angol).

“Las expectativas de los apoderados es que los niños salieran leyendo, escribiendo y trazando su nombre, es una expectativa bien alta de ellos, entonces eso igual es complicado porque eso nosotros no lo hacemos, entonces yo también tuve que explicarles que eso se aprende en transición en el jardín, entonces igual ellos tuvieron que bajar el nivel porque ellos eso querían, que ellos escribieran una carta eso querían ellos, bueno de los alumnos más antiguos, que se van este año, los apoderados ahora están en busca de un jardín que cumple sus expectativas y las visión que ellos tienen, que igual es alta” (Educadoras, JI Clásico VTF, Calama).

En segundo lugar, se encuentran los discursos centrados sólo en las aspiraciones de cuidado, vinculadas por una parte, a la satisfacción de necesidades básicas, y por otra, al buen trato que debe recibir niños y niñas, más que al proceso de desarrollo socioeducativo de los niños y niñas, visión que estaría más presente entre las técnicas.

“Yo creo que vienen los niños por necesidad, no por algo de cultura de quieren insertarlos para que aprendan más, yo he visto lo que me ha tocado vivir acá, que hay muchos que no están ni’ ahí, entonces uno le manda una carpetita, algo y llega la mitad o menos de la mitad del trabajo o alguna ayuda, alguna colaboración y cada año es menos, cada vez baja más, cada vez baja más la cooperación de los papás, de eso me he dado cuenta y yo creo que es por eso el jardín, que lo ven más como una guardería que para educación” (Técnicas, JI. Clásico VTF, Maipú).

“Los cuidados, que se los cuiden con amor, que no les pase nada, más que los aprendizajes es que estemos cuidando que no le pase nada, que vuelvan a la casa tal cual como lo entregaron en la mañana eso como lo más relevante, preguntan es si acaso tienen que traer algo para la alimentación es lo que primero preguntan cuándo matriculan” (Técnica, JI Clásico VTF, Putaendo).

En tercer lugar, están las apreciaciones que presentan dichas expectativas de manera dicotómica, donde pareciera que sólo es posible acceder o bien a los aprendizajes o sólo a los cuidados. En este sentido, se presentan ciertas contradicciones, tal como se evidencia en las siguientes citas.

“Es lo que yo te decía recién, que en las encuestas que nosotros hacemos en la semana de adaptación, ahí dice que aprendan las letras, que aprenda cosas, es como ...el 20% que te diga que sea autónomo, que sea independiente, que aprenda a compartir... // son casi siempre las mismas... // pero ellos te dice eso, te ponen eso, pero yo pienso que lo más que ellos, que uno los acoja, les de cariño, los acoja, los entienda, que les de seguridad a sus hijos porque los papás se van súper mal de primera” (Técnicas, JI. Clásico Adm. Directa, San Felipe).

“Ellos piensan que van a tener una educación de calidad, o sea que la educación que nosotros le vamos a entregar va a ser una educación de calidad. Porque siempre recalcan eso, es como una frase cliché, digamos, ¿cierto? que está ahí siempre rondando cuando hablan de la educación. Y es lo que siempre las familias como que en las encuestas ponen que necesitan una educación de calidad. Y yo creo que las expectativas que ellos tienen con respecto a este jardín tan grande, es que esos niños salgan bien preparados al mundo, que se yo, a los colegios, que salgan bien preparados en ese sentido. Pero hay un porcentaje de familias que quizá no les importa mucho eso, les importa que los niños vengan a alimentarse” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

Finalmente, también se encuentran discursividades con una mirada más amplia e integral de la educación parvularia, donde el cuidado y los aprendizajes no aparecen como dimensiones excluyentes.

“...que aquí hay papás que traen a sus hijos no solamente porque ellos lo necesitan sino, que también son porque los niños son solos en la casa que no tienen con quien jugar, hay papás que los colocan para que tengan amigos, para que compartan, para que sean sociables, y de personalidad, porque hay niños que no hablan en la casa porque son solitos, entonces los papás por los colocan para que aprenda, para que conversen, que compartan entre ellos, porque hay bebés que les cuesta hablar y necesitan jardín, porque del consultorio los mandan de la sala de estimulación porque no son sociables entonces los papás se dan cuenta, no sólo porque lo van a cuidar o alimentar sino porque también van a aprender” (Técnicas, JI Clásico VTF, Temuco).

b. Factores internos y externos asociados con la matrícula

Los factores internos y externos, es posible identificarlos de manera transversal en los distintos actores entrevistados/as, aunque con distintos focos y matices, por ejemplo en el caso de las técnicas, adquieren mayor relevancia los factores externos, debido a que tal como se señalaba en párrafos anteriores, serían más bien las distintas necesidades de las familias las principales razones para enviar a niños/as al jardín infantil, mientras en las educadoras y directoras se evidencia la incidencia de factores internos como prácticas pedagógicas y de gestión que sustentan una trayectoria y prestigio del jardín infantil.

En este sentido, se destaca la relevancia o valoración de las unidades educativas en sus respectivas comunidades, basada por una parte, en la labor educativa y en el reconocimiento de sus prácticas pedagógicas y/o bien a la confianza que el equipo proyecta en relación a los cuidados entregados hacia los niños y niñas, lo cual se traduce en recomendaciones positivas entre vecinos/as que incentivan la matrícula.

“Porque se les da una buena acogida // una buena atención // se les da la confianza a ellos para que sigan trayendo a sus hijos acá, porque ya conocen el jardín por sus sobrinos, vecinos o conocidos, entonces vienen acá y te dicen es que una amiga me dijo y esperan el cupo en el jardín y se les hace el cupo y no buscan otro jardín, entonces depende de la acogida de las tías, porque si fuéramos apáticas y pesadas no elegirían este jardín // yo creo que también va en el respeto y en el amor que se le entrega al menor que es el mismo que se le entrega al apoderado, por ejemplo si el apoderado llega apurado en la mañana, yo no me voy a poner pesada con el apoderado, sino que más bien decirle al apoderado que vaya tranquila al trabajo” (Técnicas, JI. Clásico VTF, Calama).

“Principalmente todos los apoderados que llegan acá son por recomendaciones por apoderados antiguos o que ya egresaron y eso quiere decir que tenemos buenas referencias de lo que se hace aquí en el jardín, todos llegan por referencia de alguien y porque son vecinos y ven el trabajado que hacemos, aunque tenemos aquí un jardín vecino, todos como son de aquí, como ven el trabajo se acercan al jardín, porque casi todos vienen por referencias o porque años acá tuvieron otros hijos acá, entonces se acercan aunque no son las mismas personas que están, pero ya, pero para ellos ya ver una cara conocida ya les causa el tema de confianza, pero más que nada por temas de referencias” (Educadoras, JI Clásico VTF, Temuco).

Así la valoración positiva del jardín infantil por parte de la comunidad, se traduce en que éste sea recomendado, que exista –otra expresión utilizada por las educadoras– un “boca a boca” que funciona como mecanismo informal de difusión. Por otra parte, existe muchos relatos donde se identifican trayectorias intergeneracionales de las familias ligadas al jardín infantil, es decir, la madre estuvo en el jardín infantil, luego sus hijos o hijas, primos/primas, nietos/nietas, etc.

“...que va en reconocer la trayectoria, estuvo el abuelito con nosotros, después vino la hija, después vino el nieto y así, pasar de generación en generación y las mismas familias nos reconocen de esa manera. Y eso es lo que lo que comentaba la Andrea que es lo que nos mantiene en el tiempo” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Coyhaique).

“Arriba en Santa Rosa, entre esas esquinas también hay otros jardines. Y, también va en la confianza que tienen para con el personal que trabaja, porque lo digo, porque yo tengo una apoderada que fue mi alumna. Y un día buscando jardín, llegaron acá, y lo primero es que me dijo, Constanza se llama, todavía le digo Conita, me dijo “¡Tía Sandrita!”. Y nos dimos un abrazo. “Ahora, si me quedo tranquila tía, porque sé que usted está acá” (Técnicas, JI Alternativo, Lautaro).

“Lo que me llama mucho la atención es que tenemos niños que han pasado la familia de generación en generación. Nunca hemos perdido la lista de espera, la cantidad de niños que viene a inscribirse a postular a este jardín, siempre la lista de espera se mantiene durante todo el año. Y nos damos cuenta que vienen familias que las hemos tenido hace años y ellos traen a los nietos, así de generación en generación se ha traspasado esta educación que hemos entregado en este jardín y que al parecer se nos da a demostrar que no ha sido mala” (Directora, JI Clásico VTF, Maipú).

Estrechamente vinculado con lo anterior, aparecen las valoraciones en torno a la unidad educativa, en tanto instancia de apoyo para la familia y particularmente para las apoderadas, en un amplio sentido. De acuerdo con las funcionarias, las familias comprenden al jardín infantil como parte de sus redes de apoyo porque pueden delegar los cuidados de hijos e hijas sin preocupación e inquietud, particularmente cuando existen experiencias anteriores que lo avalan, o un reconocimiento por parte de la comunidad. Esto también se traduce no sólo en la necesidad de incorporación, sino en un apoyo frente a situaciones problemáticas que puede estar enfrentando la madre o la familia, así este apoyo resulta fundamental para ir generando un vínculo con la apoderada quién de alguna manera sentiría esa instancia como un lugar de acogida y comprensión, trascendiendo con ello la labor educativa relacionada con el niño o niña.

“Si po, como dice la Isa, le comenta también tengo a mamás, tienen más de cuatro hijos, tienen hijos grandes y a veces no cuentan con la red del papá, entonces ella necesita ayuda con los hijos, tiene que ponerlos de un lado para allá, y llega acá contando que el jardín es su red de apoyo, es su red de apoyo, porque acá siente que las niñas están tranquilas junto con las tías, y se llevan mucho mejor acá; aunque tengan los miles de problemas, si igual han hecho dificultades acá pero han sabido apoyarlas, eso es lo que necesitan, contención y apoyo las familias en realidad; y lo que es jardín en los diferentes niveles es lo que les entregamos a nuestras mamás” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Viña del Mar).

La necesidad de las familias y en particular de las mujeres de ingresar al mercado laboral o bien el continuar estudios, sobre todo cuando no se posee redes familiares o de apoyo, también propicia la matrícula.

“Medio mayor, entonces hay algunas mamás que a veces son ellas y sus hijos, entonces es una familia uniparental. Entonces necesitan trabajar para mantener a la familia en general, porque no solamente tienen un hijo, sino que tienen dos o tres, por lo tanto para ellas el jardín es parte de la familia porque viene a dejar a sus hijos, recibe su alimentación y por lo tanto pueden trabajar tranquilas y de ahí una vez que terminen su jornada, los vienen a buscar; pero es una cosa como a veces que pasa con las familias. (Hablan todas) Ustedes saben, yo les he comentado chiquillas, algunas mamás no tienen redes, tratan de buscar como la amiga, a un familiar que viene de afuera, y así la cosa, la realidad mía” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Viña del Mar).

“Bueno, acá la mayoría de ellas son, son madres, familias trabajadoras. Ya, que por eso acceden a estos jardines infantiles, por el hecho de tenerlos acá, jornada completa. Dándoles

la posibilidad que ellos trabajen, con turnos de 8, extensión horaria, también” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, San Bernardo).

“Por lo general, son madres trabajadoras que se desempeñan fuera del hogar, por ese motivo traen a su niño, la gran mayoría. // También son jóvenes de edad, en ese sentido, que como están estudiando también están entre los 25-30 años, y esa es la dinámica de ellos de familia, que trabajan y estudian y traen a los niños al jardín” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, Coyhaique).

Es importante señalar, que la situación laboral en tanto motivación para incorporar a niños y niñas a la educación inicial, estaría más presente en tanto motivo de incorporación a los Jardines infantiles, en el caso de las apoderadas de niños y niñas del nivel sala cuna, en cambio en niveles medios la motivación se centraría en la necesidades de aprendizaje, fomento de la autonomía y de la socialización con semejantes.

“Por lo general la realidad de las salas cunas es para las mamás, los colocan por un tema de trabajo, en cambio los niveles más grandes de los 3 años ya las mamás los colocan a los niños para que no se sientan solitos dicen, también hay mamás que lógico que valoran mucho la labor educativa de nosotros, que son bien apoyadoras, tenemos diversidad de mamás” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

Otro de los aspectos o factores externos que operan al momento de incorporar a un niño o niña a la educación inicial y a un establecimiento específico, tiene relación con que la oferta que existe en algunos territorios es escasa o inexistente, por tanto, la matrícula queda sujeta principalmente a la disponibilidad de otras unidades educativas. En consecuencia, esto evidencia que aún existen dificultades de cobertura que en alguna medida puede estar afectada por la carencia de establecimientos en algunos lugares del país.

“Es poca la elección que tienen los apoderados para elegir dónde dejar a sus hijos” (Técnicas, JI Clásico VTF, Mejillones).

Si bien se ha planteado que las características de las familias JUNJI se ha ido diversificando, y que hoy no podría plantearse que sólo son familias que presentan carencias económicas importantes, igualmente, hay grupos familiares que se encuentran en situaciones de precariedad y que por tanto, ven al jardín infantil como una instancia para que el niño o niña pueda cubrir necesidades como la alimentación.

“Ellos mismos nos dicen que no tienen para darle la leche, los pañales o para darles el almuerzo” (Técnicas, JI Clásico VTF, Putaendo).

“Claro, porque hay una necesidad quizá diferente. Porque hay familias que no tienen, a lo mejor, el alimento necesario para sus niños, las tres comidas diarias que un niño normal podría tener. Y a lo mejor para esa familia es más importante que el niño se venga a alimentar y a recrearse. Que a lo mejor en su casa...porque por las condiciones de vida, porque

hay familias que viven en una pieza o que su espacio de vivir es más pequeño y aquí tienen un lugar grande para jugar, para divertirse, para compartir con otros niños” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“...tienen muchas necesidades económicas algunos, muchas necesidades económicas eh por ende ellos igual a veces optan por los jardines pensando en que van a tener una taza de leche, una de alimento” (Directora, JI Alternativo, Colina).

Finalmente, entre los factores internos, se destaca la infraestructura, la disponibilidad de cupos, la cercanía del jardín infantil y su horario de funcionamiento.

“Puede ser porque, quizá el horario, la jornada es buena para ellos porque pueden trabajar en ese horario. Y como es de las 8 y media, hasta las 4 y media, es un horario donde ellos pueden trabajar, pueden hacer sus cosas, en fin. Yo pienso que el horario es algo que les puede ayudar para poder salir al mundo laboral” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“Este jardín le conviene más a los apoderados, dónde hay horario extendido de las 8:00 de la mañana hasta las 07:00 de la tarde// El papá que trabaja trae un papel, y el niño se puede quedar hasta las 7:00 de la tarde// En cambio otros jardines son de 08:00 a 1:00, o a 3:00 y este es hasta las 7:00” (Educadoras, JI Clásico VTF, Mejillones).

En este sentido, los Jardines Infantiles Clásicos VTF presentan una ventaja en comparación a las otras modalidades, dado que éstos cuentan con una jornada que se extiende desde las 8:30 a las 19:00, lo que evidentemente se adecúa de mejor manera a las necesidades de familias y madres que trabajan remuneradamente en jornadas laborales tradicionales.

El factor territorial, es decir, que un jardín infantil se emplace y sea parte del sector de residencia del párvulo o la párvula, es también un elemento de gran relevancia.

“Yo creo que la mayor relevancia tal como comentaba las familias trabajadoras está aquí mismo, todos los papás que trabajan, trabajan en Temuco y este sector donde está el jardín está bien alejado del centro por así decirlo (...) entonces para ellos sería más complicado salir a trabajar y tener que ir a dejar a sus hijos a un lugar más lejano de sus hogares, yo creo que esa es la cercanía que esta de sus casas es la mayor relevancia de dejar a sus hijos aquí” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Angol).

3.3.3 Factores asociados a la asistencia e inasistencia

En relación a la asistencia también hay factores de convergencia entre los distintos actores. Uno de ellos se vincula significativamente a los estados de salud de los y las párvulos. Las educadoras, las técnicas, y otros actores reconocen que las enfermedades, serían una de las causas más significativas que inciden en las ausencias y en algunos casos retiro, de niños y niñas incorporados/as a la educación inicial. Hay periodos donde se presentan de manera más crítica, como en los

meses de invierno, en los que la asistencia tiende a ser más irregular, afectada principalmente por las condiciones climáticas y la imposibilidad de manejar los contagios al interior de las salas. La asistencia repuntaría en los meses posteriores.

“Cuando hay peste también, ahí queda la grande. // Cuando hay contagios de varicela, ese tipo de cosas, se contagia uno y ahí empiezan a caer todos los que no les dio. // La bronquitis obstructiva también es común. // Los resfríos, bueno, la temporada de invierno es como que se ve más. Yo me he fijado que como a la altura de septiembre, a la altura de noviembre como que sube la asistencia. // En agosto es el tiempo de la varicela, algo de septiembre, más o menos en esa fecha los niños siempre tienen varicela” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

Así también, habría una mayor incidencia en los niveles de salas cunas, dada que el aparato inmunológico en el primer tiempo de vida se encuentra en desarrollo y por tanto, presenta cierta fragilidad que después de unos años desaparece.

“Al menos pasa a nosotros acá en sala cuna, igual el periodo es súper bajo, porque se enferma uno, cae el otro, sigue el otro, al final de repente te dai cuenta y empezamos, terminamos en la sala con 5” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, San Bernardo).

Por otro lado, para las educadoras, en ocasiones los criterios médicos son contradictorios con lo que ellas observan, pues resultan heterogéneos ante cuadros sintomatológicos que se aprecian similares y por sobre todo, no considerarían las condiciones en las cuales se desenvuelven niños y niñas en el jardín infantil. Por otra parte, existirían apoderadas que no siguen las indicaciones médicas en torno a reposos y continúan enviando a los y las párvulos al establecimiento, lo que hace –sobre todo en el caso de enfermedades virales y respiratorias– casi imposible evitar el contagio. Ambas situaciones, son de difícil manejo por parte de las unidades educativas, lo que sumado a la necesidad de cumplir con metas de asistencia, genera ciertos niveles de tensión entre los equipos que son manifiestos en los relatos recogidos en este estudio.

“Se da el hecho si de que por un mismo diagnóstico hay un niño que tiene diez días y otro que tiene dos y otro que no tiene ninguno, pero nosotras si el apoderado presenta un certificado de atención médica en donde dice “el niño puede asistir al jardín” no lo podemos devolver, aunque veamos que el niño está con el ojo terrible, aunque veamos que el moquito llega a la rodilla, no podemos devolverlo, entonces eso pasa también por el hecho que hay mamás que trabajan que no tienen red de apoyo, y es que ahí se produce otro contagio más para el niño que está sano o que estuvo en reposo en la casa y que se vuelve a contagiar” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“Mira yo creo que aquí la gran dificultad que se nos presenta cuando los niños empiezan a faltar, es por enfermedad, es lo principal y de alguna manera es que las tías no les gusta recibir a los niños cuando están muy enfermos porque es un problema, es un riesgo y ahí es cuando empieza la lucha, la lucha por un lado de que está realmente enfermo, tan enfermo como para no asistir, estará tan enfermo como para no asistir. Por otro lado tenemos la

exigencias de que tenemos que cumplir la meta, los niños tienen que venir, porque de alguna manera te están evaluando de alguna manera son recursos son recursos que se están perdiendo y entonces ahí creo que empiezan algunas dificultades son muy justificadas las veces que a los niños no se les reciben por enfermedad, la mayoría de las veces se reciben” (Directora, JI Clásico Adm. Directa, Estación Central).

Así también, la licencia extendida por un médico o médica, si bien justifica la ausencia, no incide en la meta de asistencia, dado que dicha justificación no tiene una ponderación distinta en el porcentaje de inasistencia, es decir, queda registrada finalmente como una ausencia, y por ende repercute en los porcentajes de asistencia/matrícula establecidos por la institución, de modo que la relevancia de su requerimiento, es cuestionada en ocasiones por parte de algunas funcionarias.

“Entonces también es, nosotros sentimos en el tema de las metas y todo que de repente no pasa por nosotros, la institución no pasa en cuenta los certificados médicos, dicen registren una enfermedad, pongan observaciones, pero a la hora del cumplimiento de las metas no importa que ese niño haya tenido bronquitis, no importa que ese niño haya estado hospitalizado, no importa, es solamente números. Yo creo que deberían tomar en cuenta eso” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

Las características del espacio comunitario y del territorio, como las condiciones geográficas y de accesibilidad-conectividad, así como las condiciones climáticas del sector, son elementos que también intervienen en el manejo de la asistencia que realizan las apoderadas. En las regiones de la Araucanía y Aysén, la asistencia se merma producto de los problemas de traslado de dichas regiones, problemática que tiende a ser más aguda durante la época de invierno.

“Aunque la calle no sea un...no esté pavimentada y todo, tiene acceso por la avenida, por... por todos los sectores hay un buen acceso al jardín, y se ve el jardín, se nota. Pero no... aunque la calle no esté tampoco en mal estado. Eso influye igual a veces. // En el invierno sobre todo, que ahí nos baja más la asistencia, porque igual se pone malo po, porque está lleno de agua, de barro, y yo creo que igual si no sería un poco mejor, porque igual hemos luchado por que nos pavimenten la calle...” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, Angol).

“El jardín se acomoda al entorno, en mi nivel que atendemos a familias aledañas, entonces es importante si nosotros contáramos con alguna locomoción para mis niños, las mamás salen a hacer dedo y llegan. Se debiera hacer este trabajo y lo hemos planteado como educadoras, atendemos niños de sectores que no pueden acceder a esta instancia educativa, si yo creo que esa es una gran falencia que tiene la JUNJI, podrían apoyar esa gestión, hay una población tremenda de niños que no serán atendidos, se están perdiendo la posibilidad de ingresar a este mundo tan lindo tan mágico. Hemos hecho gestiones con el municipio, pero no se ha podido, tienen tanta reglas... es que parece que nuestros niños son muy chicos, hay que llevar educación a los campos, o que nosotros vayamos y hacer una intervención, llevar nuestros materiales a ellos y trabajar con los que están más lejos y no pueden llegar acá, necesitamos abordar los niños de los campos, ellos están siendo vulnerados en sus derechos, acá no es como Temuco, deberían ponerse las manos en el

corazón, hay familias que caminan para llegar y los traen a 2 o más hijos y llegan como sea, el sacrificio de las mamás para insertarlos es tan grande... sabemos qué hacemos hartos, pero pueda la insatisfacción de no poder llegar a tantos otros, y que se abrieran las puertas para que vengan, llama la atención eso y uno ve las mismas como llegan estilando con sus hijitos, dejan ropa acá para cambiarles uno les calienta la ropita aquí” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Melipeuco).

“...Y no sé, por el mal tiempo. De repente no puede llegar el furgón, al lugar que tienen que llegar ellos, al destino (...) Entonces, quedan cortado a mitad de camino, y lloviendo no van a salir tan fácilmente” (Educadoras, JI Alternativo, Lautaro).

Las condiciones anteriores, es decir, las climáticas y de accesibilidad-conectividad, pueden resultar más difíciles de sortear aún para las familias, si añadimos la distancia de las unidades educativas respecto de los domicilios, puesto que en algunas regiones, dicha situación se torna más problemática cuando no hay transporte público disponible y apoderados/as deben realizar el trayecto jardín infantil/domicilio a pie.

“Porque hay varias personas, que bueno gracias a dios, nosotros vivimos en el pueblo cerca, pero hay otros que viven en el campo... otra señora que viene de (inaudible) que son 12, 13 kilómetros. // Caminan mucho. // Y hay días que se viene con sus 2 hijitos caminando o de repente hace deo, o va la micro y se viene. Pero, tú tienes que venir en la mañana, y en la tarde... // Yo entro a las 8.30 de la mañana, y yo tengo entre 2 kilómetros, 1 kilómetro ½ de aquí a, hoy día me vine caminando, todo con él. Y caminar un poco, y después brazos. // Claro, pero uno se cansa, entonces “Ya, Javier, camina un poco, porque la mamá va cansada”. Después, “ya mamá, caballo”, ya, vamos con él a caballo, pero sería muy importante eso de que el jardín tuviera locomoción” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Melipeuco).

“Si, porque igual es complicado llevarlo a otro lugar, hay un jardín que queda en el centro pero hay que andar gastando dinero y si uno no tiene auto, en mi caso no tengo auto, y la lluvia...de repente, uno no lo puede enviar al jardín tiene que andar con paraguas entonces igual el niño de enferma” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Aysén).

También, es posible identificar factores vinculados a situaciones específicas familiares. Entre ellas, se aprecian las situaciones de las familias inmigrantes, quienes durante el año realizan viajes prolongados a sus países y el caso de las familias en regiones como Aysén, en la que principalmente por motivos laborales las familias se trasladan por temporadas a otros sectores de la región. En tales casos, algunas unidades educativas optan por gestionar permisos especiales de modo que de regreso sea posible la reincorporación del niño o la niña o evaluar posibilidades administrativas que permitan preservar el cupo del niño o niña.

“Igual como te comentaba, como hay familias extranjeras quizá en ciertas épocas del año viajan, quieren viajar, quieren ir a tal parte. Entonces igual tienen que solicitar un permiso eso igual es bien así como cuidadoso igual, porque la idea es que los niños vengan al jardín” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“Pero por ejemplo nosotros cuando siempre a fin de mes hacemos un balance de las ausencias, causas, cada una entrega un registro y después la directora hace un balance general y lo vamos viendo, pero por lo general enfermedades y lo otro es que a veces que los extranjeros viajan, viajan también y ahí si van a su país a algo por una situación familiar o algo, son varios días, antes” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

Otro factor que ha sido reconocido por otros actores, tiene relación con el sistema de turnos labores que se da en determinados territorios del país, y que se vincula preferentemente con faenas mineras, forestales, pesqueras, entre otras. Lo anterior, de acuerdo a los relatos, hace evidente la necesidad de flexibilizar ciertos criterios en torno a la asistencia dependiendo de las condiciones productivas de los territorios en los cuales se encuentra inserta la UE.

“El tema de turnos también, nosotros tenemos papás por turnos, sobre todos mamás y papás, faeneros. En este sector de la región hay muchos trabajos por faena, por turno 7x7, 4x4, hombres y mujeres, porque también tenemos mujeres que están por esto programas mujeres que trabajan en las minas por turno, yo he tenido apoderadas que trabajan en la minera. Entonces qué pasa, en ese sentido también que los papás cuando llegan el primer día no los traen, nosotros igual eso de alguna forma es que no los ven en cuantos días, “tía, el lunes no va a venir porque se va a quedar con el papá”. Entonces el tema de los turnos en la región también es realidad y a veces los niños no vienen por el trabajo de los papás se quedan un día con ellos” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“...aquí hay muchos apoderados que trabajan en la mina y trabajan siete por siete. Siete días seguidos trabajan en la mina con un horario muy extendido y tienen siete días libres, que hay muchos de ellos que están los siete días con los niños en casas que ya regaloneando o que van a Aysén o a Coyhaique a hacer algunos trámites y de ahí aparecen por otros siete días más” (Educadoras, JI Clásico VTF, Aysén).

Así también, problemas familiares específicos condicionan la asistencia, siendo este un factor difícil de abordar, dado que operan una serie de elementos que escapan al control de las unidades educativas. No sólo se trata de problemas puntuales, sino de situaciones más complejas que incluso ameritan contactos con las redes institucionales.

“Yo tenía, eso de las vulnerabilidades, yo tenía una niña, la Kathy, que todos los jueves que tenía visita a la cárcel// Tú también tienes una//P: Al papá// No, a la abuelita. Entonces yo conversé con ella, la llevé con la directora, le dije que no era tan necesario que llevara al Damián todos los jueves para allá, o sea si era la abuela, pero a pesar de todo lo que hice, de que tratara de ver que no era oportuno que por último tratara medio día y después lo viniera a buscar, igual faltaba todos los jueves, entonces después me decía “tía usted sabe”, pucha no, entonces también voy a ser la tía poco empática, la que no se pone en los zapatos de ella, entonces ¿qué hago? Pero igual eran todos los jueves, eran 4 días al mes// Yo tengo una chiquita que faltaba todos los lunes y la mamá trabaja, tiene un trabajo de noche los fines de semana, entonces para ella los lunes es muy complicado traerla porque ella no tiene la red los lunes, es por un tema laboral y por lo general falta los lunes y yo

tengo entrevista y todo para hacer compromiso, pero siempre es lo mismo” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“...otros por problemas familiares este año hubo hartos casos de separación que se fueron donde los abuelos por un tiempo” (Técnicas, JI Clásico VTF, Temuco).

“...eeh tuve un caso de un niño que tuvo los dos el papa y la mama detenida, ahora salió la mamá y recién apareció el niño, entonces este es un caso que estoy siguiendo yo porque igual es como súper complicado e igual complicado eeh indagar me entiende (...) Porque igual ellos son drogadictos y se mezclan con todo este tipo de gente y son violentos, o sea si yo me meto más allá puede que tenga agresión físicamente o verbal, me entiende, eso” (Encargada, JI Alternativo, Colina).

Si bien en este informe se ha planteado que las educadoras reconocen que existen modificaciones en los grupos familiares que acceden a los jardines infantiles JUNJI, en relación por ejemplo a los recursos que poseen, aún estos jardines infantiles reciben a un número no menor de familias que presentan situaciones de precariedad económica materiales tan relevantes que pueden incidir en la posibilidad de asistir.

“Yo también tengo una que incluso pasó a hablar con la Tía Coral cuando ella estuvo a cargo, porque tiene poquita ropa ella, ella dice que vive en las tomas y se le vuela toda la ropa con el viento y todo, y se le regaló ropita, se le juntó, se le dio, pero sin embargo igual no llega todos los días porque dice que no tiene ropa, que va a lavar” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

Desde la perspectiva de las técnicas, en ocasiones la débil valoración de los procesos de formación y aprendizaje de los niños/as, por parte de los apoderados/as, se evidenciaría en la escasa preocupación y compromiso con la asistencia.

“Y los niños que no vienen, yo creo que es falta de interés de los padres, hay padres que no les preocupa mucho la educación de los niños, al menos esta etapa no la ven como tan interesante. Entonces, cuando nosotros hacemos trabajos pedagógicos y ellos tienen que traer algo hecho por la familia a veces los mandan. Yo estoy hablando de mi nivel, yo estoy hablando de lo que yo realmente veo” (JI Clásico Adm. Directa Técnicas, Antofagasta).

“Al menos yo, cuando lo hicimos, bueno, porque... nos dieron explicación, bueno igual tú te das cuenta que no es porque, realmente este enfermo el niño. A veces pura dejación de la mamá, que les da como flojera ir a despertarlo, levantarse temprano, ir a dejarlo, entonces al final, como que se dan cuenta de que “pueden venir otra vez”. Entonces en ese sentido igual les da como un poquito de... “No tía, mañana estamos ahí” si el lunes, por decirle, y el lunes vuelven po” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, San Bernardo).

Deficientes condiciones en la infraestructura de los jardines infantiles, no sólo inciden en la decisión de las y los apoderadas/os a la hora de la asistencia de niños y niñas al jardín infantil, sino

que en algunos casos el deterioro de las dependencias ha implicado suspender la atención de los y las párvulos.

“Y lo otro, el año pasado cuándo fue, a nosotros se nos cayeron los techos porque este jardín es muy antiguo. Entonces qué pasó, se nos cayeron los techos de dos salas y tuvieron que atender a la mitad de los niños, entonces tuvimos que irnos, pero fue por un tema de infraestructura que el jardín es muy antiguo y uno les dice a las mamás cuando empiece a llover venga a buscarlo, porque más nos mojamos dentro de la sala que a fuera. Entonces, claro, hay días que probablemente no podamos recibir a los niños, pero tenemos que venir a secar, incluso que hacemos nosotros, este es un jardín bien comprometido, pero nosotros la última lluvia vinimos el fin de semana a limpiar para poder atender a los niños el lunes, que vinimos fuera de nuestro horario un fin de semana que nosotros podríamos haber dicho llegamos el lunes y como esté el jardín, llegamos no más, pero vinimos el fin de semana para el lunes tener seco para los niños porque se nos mojaron las salas. Bueno las nuevas no, pero las otras se nos mojan. Entonces eso también incide en la permanencia de los niños” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

En torno a las estrategias implementadas que identifican los equipos de las UE y que aprecian han ido incidiendo positivamente en la asistencia, uno de los más relevantes refiere al traspaso de información y/o antecedentes que evidencie a las apoderadas la relevancia que posee la asistencia en el proceso formativo del niño y niña. Esto a través de instancias específicas como el CAUE, reuniones de apoderados/as o entrevistas, la idea es traspasar el sentido de asistir al jardín infantil y con ello, socializar con las familias la relevancia de la educación inicial en los niños y niñas. Por otro lado, otra estrategia se asocia con la flexibilidad horaria, sobre todo en meses de invierno, frente a enfermedades o ante los sistemas de turnos de los padres y/o madres, otorgar la posibilidad de que él o la párvulo ingrese más tarde, se retire antes del término de la jornada, es una forma de abordaje que se reitera en distintos jardines infantiles y como es factible de apreciar en los y las apoderados/as, bien evaluada.

“Si, aparte de eso, de todo lo que mencionaron las colegas, lo otro importante también es relevar la importancia de los procesos pedagógicos de los niños y niñas, o sea que si se quedan en casa sea a menos que se encuentren enfermos, porque también es justificable que no vengán, porque no podemos tener niños muy complicados de salud. Pero la motivación permanente de la familia sobre la importancia de que vengán al jardín, de su proceso pedagógico, de la estimulación, tener una comunicación efectiva con la familia, ir informando ciertas cosas, entonces eso también ayuda a la permanencia de los niños, a que no deserten. Porque si nosotros no les damos toda esa información “ahh –dicen– que si no hacen nada” ¿por qué? Porque nosotros no informamos en qué estamos trabajando, o lo importante que es que ellos vengán. Y si faltan, también cómo fortalecer lo que no pudo adquirir en ese periodo” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Angol).

“Para ver, pero se van siguiendo esas normas, y como dice la tía, se hace una flexibilidad de horario en los casos que hay flexibilidad horaria, por ejemplo en sala cuna, temporada de invierno, a los niños que son crónicos, para que no se nos enfermen y no baje la asis-

tencia, arriba yo hasta por ejemplo le puede dar hasta las diez de la mañana, por lo que es invierno, flexibilidad horaria, porque hay niños que son crónicos y entonces para evitar ausencias también se hace eso, pero, y como dice la tía Paty los niños que a veces se cambian lejos, también se les da flexibilidad horaria, puede ser nueve un cuarto, nueve y media, depende del lugar y de la distancia, pero también se da esa facilidad, pero eso se deja todo registrado, es un compromiso que la familia va a cumplir también con eso, porque, para que sea un acuerdo entre los dos...” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“Exactamente es una flexibilidad que uno venga un poco más temprano que a lo mejor lo venga a buscar a las 12 o a lo mejor a las 3, darles esa posibilidad también a las mamás// Y que es un acuerdo de nosotros como jardín infantil porque institucionalmente no debiera ser así porque la jornada es de 8 y media a 4 y media, pero también buscando favorecer a las familias y no desfavorecer nuestra asistencia, uno busca como jardín infantil la estrategia que dice Cynthia” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Coyhaique).

3.3.4 Factores asociados con la permanencia

Uno de los factores de permanencia de mayor consenso es el bueno trato, concepto que implica mantener y fortalecer los vínculos bien tratantes tanto con los niños y niñas como con los apoderados/as que componen la unidad educativa. En relación a los niños y niñas, se destaca el afecto y la acogida para con ellos, en tanto el vínculo educadora/técnica y párvulo resulta sustancial para llevar a cabo los procesos y actividades pedagógicas. Y respecto de apoderadas/os, las técnicas y educadoras destacan por sobre todo, la necesidad de proporcionarles confianza y seguridad respecto del cuidado de sus hijos e hijas. En coherencia con esto, adquiere relevancia el concepto de puertas abiertas implementado en los jardines infantiles, pues permite a las familias acudir durante la jornada a visitar a niños/as, como ser partícipe activo de las actividades planificadas por la unidad educativa.

“Yo creo que es porque los niños se sienten seguros, porque yo creo que cuando un niño no // quiere ir al jardín le dice a la mamá y llora. Entonces yo creo que los niños se sienten queridos // en el jardín y aparte también la confianza que tienen los papás con nosotras // les gusta venir al jardín // aparte yo creo que es por lo mismo porque hay un ambiente más familiar, donde los niños se sienten súper queridos, son todos regalones//aparte nosotras acá los dejamos ser, porque igual las metodologías que usamos acá consisten en que los niños son ellos, entonces nosotras siempre estamos al lado de ellos pero son ellos los protagonistas, el niño se desarrolla como a él le gusta ser” (Técnicas, JI Clásico VTF, Papudo).

“...eso es importantísimo para la familia, sentirse querido, valorado, de repente vienen con pena y uno está ahí, tenga fuerza vamos a conseguir furgón de aquí a diciembre, el buen trato es importantísimo, aquí todos nos conocemos, todos nos relacionamos con todos, además como nos vamos rotando, nos conocemos todos” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Melipeuco).

En el caso de los jardines alternativos, el buen trato se traduce en un vínculo muy estrecho con las familias, particularmente con las apoderadas, que si bien es favorable a la permanencia de los niños y niñas en el jardín infantil, es también denotado como altamente demandante por las funcionarias.

“...el tema es más personal se crea un vínculo más como se dice, más cercano. Yo tanto con el niño como con la mamá del niño, ¿me entiende?, uno pasa a ser parte de ellas y ellas parte del jardín aunque no participen en sala son parte del, ¿me entiende? ellas como que cuentan sus cosas, sus problemas, yo soy asistente social, soy manipuladora, soy de todo, de repente hasta como psicóloga, el jardín lo toman como una parte más de su casa, ese es el sello que tiene el jardín familiar que el jardín clásico no lo tiene, nosotros somos más cercanas tanto con los niños como con las familias, con las mamás, tenemos otro tipo de relación, no sé si usted pudo percatarse cuando nos despedimos, además que son todas más jóvenes, me ven como la mamá” (Encargada Jardín, JI Alternativo, Viña del Mar).

También se considera como un factor relevante la satisfacción en torno a los aprendizajes de niños y niñas, lo que se reflejaría en el reconocimiento de apoderados/as de la calidad del proceso de aprendizaje proporcionada en determinadas unidades educativas, en tanto brindarían la formación deseada para afrontar de buena manera el inicio del periodo escolar, cumpliendo con ello con las expectativas generadas al momento de incorporar al niño o niña al jardín infantil.

“Y de hecho una vez que ingresan acá al jardín, igual, las mamás se van contentas porque los colegios donde van, les va bien, o sea encuentran que el proceso educativo es bueno y que les ayuda harto para enfrentar el colegio” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“A la permanencia...es que las familias se van dando cuenta de –como lo hablábamos anteriormente– de los procesos que van teniendo los niños, los avances que ellos van demostrando. Acá es algo bien especial lo que se hace en las reuniones de apoderados. La tecnología, usted sabe hoy día, los ppt, o sea en cada reunión, el educador de párvulos muestra en un ppt todo el trabajo del mes que realizó con los niños, y en esta presentación van apareciendo sus hijos ya sea en videos, en fotografías, y ellos van viendo ahí mismo...” (Directora, JI Clásico Adm. Directa, Angol).

En coherencia con la percepción que aparece en el discurso en torno a apoderados y apoderadas, emerge también como un factor de permanencia las necesidades de las familias. En este sentido, se encuentran por una parte, aquellas familias, en particular de mujeres que requieren de un espacio para el cuidado de sus hijos/as; otras que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad y que envían a sus niños y niñas básicamente para que reciban alimentación; así como familias cuyos niños o niñas presentan necesidades especiales asociadas tanto a aspectos educativos, de desarrollo y/o fisiológicas y que la unidad educativa acoge y responde dentro de sus posibilidades.

“Lo que pasa es que igual en este jardín, yo creo que la asistencia siempre va a ser porque tenemos muchos niños de campamentos, entonces sí o sí ellos requieren de un jardín, entonces siempre los van a traer” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“Este año en particular respetarnos las necesidades de alimentación de los niños y niñas. Yo no sé si será producto de la primavera o qué, pero hay muchos niños y niñas que tienen necesidades alimenticias y que de alguna forma el jardín resguarda respetar eso, como es la intolerancia a la proteína de la leche, niños que tienen problemas de digestión, que no pueden consumir ciertos alimentos, ¿qué más? Yo creo que este año en particular el tema de la proteína de la leche de vaca ha sido importante, o sea, no solamente hay un niño sino que mucho más que eso” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Coyhaique).

Vinculado específicamente con las necesidades educativas especiales, en el discurso de las educadoras, se manifiesta cierto nudo crítico ante la inclusión de niños y niñas que presentan NEE permanentes, menos problemático es el abordaje de aquellos problemas transitorios, aunque como se evidenció en el caso de los y las apoderados hay situaciones de retiro de niños y niñas de los jardines infantiles JUNJI por la imposibilidad de contar con especialistas que pudieran abordar problemas de lenguaje específicos, emergiendo como alternativa las Escuelas de Lenguaje.

“Yo igual había conversado con ella, porque el niño tiene problemas. Tiene problemas de lenguaje y necesita urgente un Fonoaudiólogo. Pero no lo cambiaron de jardín. Lo tuvieron en la casa, ahora volvió, no a mi nivel, al otro, más grande y el sigue teniendo problemas de lenguaje//P: Requiere otra instancia// Sí, acá nosotras no tenemos fonoaudiólogo ni tampoco estamos tan preparadas como para enfocar...” (Educadoras, JI Clásico VTF, Mejillones).

Otro factor que interviene en la permanencia, es el liderazgo educativo de la dirección, debido a que se considera que en la medida que exista una buena conducción de la unidad educativa, el equipo en general desarrolla relaciones laborales armoniosas que proporcionan un óptimo clima laboral para el trabajo en sala con niños y niñas.

“yo creo que por eso existe una buena relación porque cuando la cabeza es buena todo lo demás es bueno” (Técnicas, JI Clásico VTF, Papudo).

“Pero yo creo que también dentro de todo eso también, o sea, yo hablo del tema en sí del trabajo en equipo de sala, pero también tiene que haber una persona que dirige ese equipo, que en este caso es nuestra directora. Y yo creo que si ella también nos da esa plena confianza de hacer el trabajo, no solamente de nivel, si no que yo creo que acá lo que yo también he visualizado, es que si se comprometen a algo, siempre va a estar todo el equipo completo comprometido en esa causa, ya sea de un nivel, de otro nivel. Entonces no solamente se ve reflejado por niveles, sino que también se ve reflejado en equipo de trabajo de la comunidad completa, entonces eso igual es muy bueno para la visión de los papás, de los apoderados” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Coyhaique).

En esta línea, el trabajo en equipo y colaborativo, destacado principalmente por las educadoras, resulta ser importante para llevar a cabo procesos que efectivamente incidan en el proceso de desarrollo socioeducativo en los niños y niñas y en este sentido, llevar a cabo una mirada de auto-revisión de prácticas.

“Eso es fundamental yo creo también en todo el proceso, como decía la Jeannette, no trabajar aislados, que trabajamos como equipo, todos compartimos experiencias de esas experiencias las aplicamos en nuestras salas, cuando hacemos las CAUE que son las reunión que una vez al mes que nos juntamos, cada una muestra su experiencia que ha hecho en sala, “oh, ya, que buena como te resultó esto, yo la voy a hacer” entonces claro, compartimos eso, compartimos el tema de la evaluación, cómo lo estás haciendo tú, qué puedo mejorar” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

Lo anterior puede estar directamente relacionado con los logros en el proceso de desarrollo socio-educativo que van presentando niños y niñas, y que por tanto, van siendo observables por sus padres, madres y/o cuidadoras principales. Los cambios de comportamiento, el relato de actividades y en definitiva el beneficio en su desarrollo integral, que le otorga al niño o niña su participación en el jardín infantil es fundamental para la permanencia y esto asociado, al agrado, al entusiasmo que puede presentar el o la párvulo frente a la asistencia al establecimiento son razones fuerzas que los y las apoderados/as consideran. Por tanto el trabajo en equipo y colaborativo, ligado al desarrollo de prácticas pedagógicas inciden en el proceso educativo y social del niño y niña, generando una alta valoración de la unidad educativa.

“Sí, ello, lo que yo he escuchado en la opinión de que sí le gusta, que los niños vengán al jardín para que aprendan más desde chico. A, para que si ellos vayan, pasen a las escuela, como ya hacer la básica, ya estén más preparados. Ellos, en el jardín aprenden hartas cosas, y eso es lo, y más también, dónde estamos aprendiendo la interculturalidad. Como enseñarle a hablar mapudungun, también para ellos ha sido” (Educadora, JI Alternativo, Lautaro).

Los apoderados/as, reconocen en el manejo de procesos adaptativos más extendidos o que presentan dificultades, una estrategia y por tanto, un factor técnico interno, que fomenta la permanencia en los jardines infantiles, esto genera confianza en las apoderadas y hace patente el principio de inclusión establecido por JUNJI.

“Primero ella da sus razones del porqué quiere retirarlo, se trata de dar alguna solución, ya sea porque el niño llora mucho. Primero se le invita a que ella vea, porque a veces ellas lo ven llorar en la mañana pero en el día no sucede, entonces se invita al apoderado a entrar en la sala y vea como es la dinámica, qué es lo que se hace durante el día, primero se trabaja no se da de baja directamente de un día para otro aunque ella lo pida, sino de que se trata de que el niño permanezca, porque a veces la perspectiva que tienen ellos cuando vienen a dejarlos no son lo que pasa realmente durante el día cuando ellos no están, entonces se trata de ver esas cosas antes de que lo retire, porque para nosotras es un trabajo que un niño se adapte y que la mamá de un día para otro ve una conducta lo retira, entonces tratamos de que eso lo visualice de otra forma, ahora si ella ve como es la realidad y si aun así lo quiere retirar ya es decisión de esa persona, pero por lo general no sucede” (Educadoras, JI Clásico VTF, Temuco).

“Uno percibe una deserción en periodo de adaptación, las familias ven que lloran, pero ahí está el trabajo de nosotras, les enseñamos y las apoyamos, hay niños que les cuesta más adaptarse, entonces los apoyamos, le explicamos, uno va conociendo cómo reaccionan las familias en ciertas situaciones, nuestra política es que las familias vienen a la hora que quieran, sin aviso y se incorporan como un agente educativo más, eso les da confianza y seguridad, eso hemos generado con las familias” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Temuco).

3.3.5 Factores que inciden en el retiro

La recurrencia y prolongación de enfermedades respiratorias en niños/as, aparece como una de las principales causas de retiro. A su vez, las recomendaciones médicas, producto de lo mismo, también gatillan retiros.

“Haciendo mención a lo que mi compañera habla, yo tengo el caso de una niña que se enfermaba, volvía, se enfermaba, volvía y el médico le dijo que lo mejor que podían hacer ellos como padres era sacarla del jardín, porque sino la niña estaba con un riesgo de asma. Y ellos entre ver lo que les decía el doctor y ver esto, pucha eran unos apoderados excelentes, la niña súper inteligente, por eso nos dolió mucho. Se les recomendaron todas las posibilidades, pero dentro de ellos tomaron la decisión” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“Y yo como le digo llevo 7 años trabajando acá y siempre los niños que se han retirado han sido por motivos de salud porque hay algunos que se enferman mucho. Pero después ya cuando se afirman, los matriculan para el otro para hacer medio mayor, vuelven en medio mayor. Pero si no gozan de muy buena salud prefieren retirarlos porque al final vienen dos o tres días y después reposo en la casa” (Educadoras, JI Clásico VTF, Aysén).

Otros de los factores recurrentes son los cambios de domicilio. Cuando es posible, se gestionan traslados a otras unidades educativas de la institución a lo largo del país. Aquí también es posible considerar los casos de las familias inmigrantes, quienes durante el año realizarían viajes a sus respectivos países, los cuales en ocasiones significan un no retorno.

“Es que hay deserciones que no se pueden evitar, yo creo que de ahí parte mi visión, hay deserciones que no se pueden evitar, porque traslado de ciudad ya uno no puede hacer nada más que sugerirle a la familia que hay JUNJI en todo Chile. Lo otro, los extranjeros, que yo también tengo una desertada que se fue de regreso a su país, y cambio de domicilio, y una sola que se fue...” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“Sí, el factor familiar en cuanto a cambio de domicilio más que nada. Porque por ejemplo yo revisaba el tema de las deserciones que no han sido muchas, pero la gran mayoría ha sido por cambio de domicilio. O sea, tampoco es algo que dependa de nosotros porque son familias que se van a otro lugar, a otra ciudad a vivir. Entonces también uno les ofrece la posibilidad de traslado, de un traslado y si es que no hubiera, por ejemplo, mencionaba “denante” a muchos lugares chicos donde no siempre hay jardines JUNJI, sino que hay In-

tegra o VTF donde el traslado ya es más complicado” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Coyhaique).

Así como se considera que las mujeres que trabajan remuneradamente son constantes en enviar a sus hijos/as al jardín infantil, producto de su necesidad laboral, por el contrario, para las técnicas, una de las razones de retiro es que las madres no se encuentren insertas en el mercado de trabajo, puesto que preferirían estar con ellos/as en casa.

“Los casos que se han llevado a los niños son mamás que no trabajan y prefieren tenerlos en la casa” (Técnicas, JI Clásico VTF, Putaendo).

También cuando él o la cuidador/a principal presenta problemáticas de salud y/o familiares, puede derivar en retiro. En este sentido, cabría reflexionar sobre la complejidad de las realidades y situaciones de las familias, puesto que indudablemente la asistencia regular de un niño o una niña a una unidad educativa, está sujeta también a las condiciones, tanto materiales como subjetivas, del o la adulta responsable.

“Otro tengo por la enfermedad de su abuelita, porque este pequeño lo cuidaba su abuelita, porque su mamá trabajaba, y su abuelita se enfermó y él se enfermaba reiteradas veces, entonces optó por sacarlo porque él ya no lo iba a poder venir a dejar al jardín” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“Yo también, tengo dos casos, que... el niño ya no vino más, y ya esperamos una semana y la educadora llamó. Y la mamá, había perdido el bebé, que había tenido (inaudible) estaba embarazada, y le dijo que sí, que igual estaba complicada en ese sentido, pero que lo iba a traer. Y pasó la semana, y no lo trajo. Y después la tía lo volvió a llamar, y también “No, si lo voy a llevar”, y al final que no lo trajo, no lo trajo, y... la tía lo llamaba, y le decía que “Sí, que sí”, pero no, no lo trajo” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, San Bernardo).

“Que sucede, que muchas veces las mamás por tema de trabajo y todo lo único que ellas necesitan en primera instancia es poner al niño en jardín, a veces viven muy lejos y ellas dicen “no, no” y uno les pregunta, se les pregunta la directora “¿va a tener todos los días el recurso de un pasaje para acá, después otro pasaje a su trabajo otro pasaje para acá y después para la casa?”, es mucho recurso y “sí tía”, pero después la realidad económica de ellas no se lo permite y esos niños terminan siendo desertados. Y es porqué llegan porque tenemos vacante y por la necesidad urgente de las mamás, pero la realidad a nosotros a la larga también nos perjudica porque las mamás después dicen “tía, ya no puedo, económicamente no puedo” y lo terminan sacando” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

Otros factores, de carácter institucional, relativos a las características que presenta el programa o la gestión y administración de la unidad educativa propiamente tal, son: falta de personal, la discontinuidad de la unidad educativa, es decir, que sólo se disponga de nivel sala cuna, procesos complejos de adaptación, problemas asociados a tratos inadecuados o el establecimiento de

vínculos de confianza y por último, el horario de funcionamiento, donde se destacan los jardines infantiles con extensión horaria.

“¿Los han sacado por eso? ¿Porque faltaba personal? // Sí. O falta de actividades por no tener Educadora. // Pero ustedes se han dado cuenta que los han sacado por esa razón. // Sí. // y son varios los casos que los han sacado por esa razón. // No tantos. Hay algunos. Otros les importa más que el niño esté en el jardín” (Técnicas, JI Clásico VTF, Mejillones).

“Es por la edad, y por cambio de casa, la mayoría de nuestro casos que es sala cuna mayor es por continuidad, si es común, y ella sala cuna menor es porque quieren ponerlo en sala cuna dónde va a tener continuidad, los retiros acá son pocos, hemos tenido casos de resfriado a la semana siguiente rotavirus y eso les da miedo a los papás y los retiran, en sala cuna mayor es por continuidad a los 2 años 5 meses ya se tienen que ir, y los papás sufren, los niños también los papás dicen lloró tía, muchos sufren ese proceso de cambio 1 mes o 2 hasta que se adaptan” (Técnicas, JI Clásico VTF, Putaendo).

“...sí, claro, de tratar de averiguar si el niño vio alguna conducta de una tía que le paso a llevar el brazo hacer una investigación, tratar de darle una respuesta al apoderado cosa de que ellos puedan optar por quedarse, siempre optamos porque el niño se quede, no que ya lo vienen a retirar ya retírelo, no, se trata de hacer un trabajo y en todos los casos se trata de hacer eso, ahora si es por un tema de que se quiere ir porque se va a otro lugar y en se lugar no hay un jardín cerca para saber si hay una red de apoyo siempre se trata de hacer algo pero un protocolo establecido no hay” (Educadoras, JI Clásico VTF, Temuco).

“Se trasladó porque la mamá iba a entrar a trabajar jornada completa, necesitaba que fuera jornada completa porque trabaja todo el día” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, San Felipe).

También es posible mencionar que un abordaje inadecuado de conflictos al interior de la unidad educativa, puede incidir en un eventual retiro. En este sentido, la entrega de información oportuna, aclarar situaciones confusas y evitar rumores, puede ser clave para evitar desvinculaciones de niños y niñas del jardín infantil.

“Por ejemplo de la misma profesora que trabajó acá como educadora, sin serlo, dejó muy mal puesto, muy mal parado el jardín y que eso mismo haya sido motivo de que varias apoderadas hayan retirado a sus hijos y por eso también tenemos muchas faltas aquí y JUNJI nos subvenciona pero por cantidad de niños que tengamos y... Integra tiene un programa que se llama jardín sobre ruedas que viene una vez a la semana, y a todos los niños viven retirados de aquí están yendo para allá (...). No, si aquí hay situaciones complejas que yo... a mí todavía me cuesta entender. Porque estamos viendo que estamos saliendo de uno y ya viene el otro enseguida sobre la misma y yo quedo ahí, ‘pero cómo’” (Educadoras, JI Clásico VTF, Aysén).

Por último, así como la carencia de oferta de instituciones de educación inicial en un sector favorece la matrícula de algunos jardines infantiles JUNJI, la existencia de una diversidad de ofertas incide de manera decisiva en el retiro de niños y niñas. Esto ha sido indicado claramente por los y las apoderados, las escuelas de lenguaje captan una importante cantidad de matrículas dada la valoración de diversos “beneficios” asociados.

“...hace 4 o 5 años se crearon los jardines escuela de lenguaje, aparecieron como que tiraban challa, yo tengo 3 acá cercanos, ofrecen fonoaudióloga, furgón escolar que es una prioridad para la mamás y uniforme. Las mamás muchas veces ve el furgón, yo tenía niños de Alto Jahuel (...) y ya no vienen porque tienen escuela de lenguaje, se los llevaron para allá, y antes los traían para acá porque este era bueno, era un sacrificio para ellas traerlos porque el furgón cobraba 30.000 y se los llevaron y ahí bajo la matrícula” (Directora, JI Alternativo, Buin).

IV. TEMÁTICAS EMERGENTES Y NUDOS CRÍTICOS

Al momento de indagar en los distintos factores asociados a la permanencia de niños y niñas en los jardines infantiles, surgieron temáticas que no necesariamente se vinculan de modo directo con dicha permanencia, pero que resultan relevantes destacar en tanto muestran aspectos de las dinámicas particulares en los jardines, posibilitando con ello ampliar la comprensión del objeto estudiado. Así también, se evidencia la carga cultural y simbólica que poseen concepciones, valoraciones y percepciones de los distintos actores que han participado en el estudio.

Se procuró identificar algunas temáticas emergentes transversales a los distintos niveles que constituyen la educación parvularia (salas cunas y niveles medios), así como otras, que se presentaban con mayor énfasis dependiendo del nivel en el que se encuentra el o la párvulo.

4.1 Vulneración de derechos de infancia

Una de las problemáticas que emerge de los discursos de las y los apoderados/as en algunos jardines clásicos VTF, se vincula con posibles hechos de maltratos a niños y niñas por parte de educadoras y/o técnicas. En la mayoría de los casos, se releva la ausencia de medidas o acciones y un manejo deficiente por parte del establecimiento, para hacer frente a las situaciones, en tanto no se generan espacios de diálogo para clarificar los hechos, no se toman medidas vinculadas a la situación de las funcionarias involucradas, generando un manejo de información parcial, temores e inseguridad entre los y las apoderadas/os, lo cual en ocasiones puede derivar en retiros.

“Lo que pasa yo oí un rumor, por lo menos para mí ha sido un rumor porque a mí no me ha pasado de maltrato, de que una tía zamarreo a un niño, o algo así, entonces a raíz de eso retiraron como 5 o 6 niños de acá más o menos” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Aysén).

Sin embargo, la situación se torna más compleja, cuando las apoderadas manifiestan estar intranquilas y desconfiadas respecto del trato que educadoras y técnicas dan a sus niños y niñas, pero de igual forma optan por continuar en el jardín infantil, pues señalan que para ellas es una necesidad, principalmente por motivos laborales o búsqueda de empleo. A lo anterior, se añade la ausencia de alternativas de jardines en sus comunas, escenario frente al cual las apoderadas por una parte, tienden a minimizar o restar credibilidad a los rumores, o por otra parte, se inclinan por eludir la confrontación, debido a que temen que el hecho de indagar o presentar reparos o quejas por las posibles situaciones de malos tratos, se tornen en represalias en contra de los niños o niñas.

“Si po’, es que eso, a nosotros no nos tomaron el parecer a nosotros y lo que pasó... el tema que pasó, yo... por ser yo no lo vi grave, no fue tremenda cosa que hizo la tía” (Apoderadas, JI Alternativo, Coyhaique).

“No, es que sabe cuál es la verdad, la verdad. Que una, de repente se calla las cosas para que no le agarren mala a los niños. Porque yo le dije a la directora que estuvo el año pasado, yo le dije que no quiero pelear con las tías porque mi hijo el próximo año pasa al otro nivel y no quiero que le agarren mala a mi hijo. Entonces de repente, prefiero venir y aclararlo solamente con la directora y ella vea que hace” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Aysén)”.

Cabe mencionar que en ninguno de los jardines infantiles en los cuales apoderadas/os relataron episodios de malos tratos a niños/as o se comentaron rumores al respecto, estaba la certeza de que se realizaron denuncias, procesos de investigación o judiciales, sino que por el contrario, se resolvieron de manera interna. Situación que fomenta la incertidumbre y por sobre todo la desconfianza, la cual no se minimiza a pesar de los cambios de equipo o las desvinculaciones de las profesionales involucradas.

4.2 Temor e inseguridad inicial de apoderadas/os al momento de incorporar a sus hijos/hijas al jardín infantil

Si bien en este estudio uno de los hallazgos relevantes se asocia con la alta valoración que poseen las familias de la educación parvularia, persisten algunos nudos de tensión evidentes en ciertos relatos, sobre todo de apoderados/as de los niveles de salas cunas, en los que se manifiesta cierta desconfianza y temor frente a los cuidados que se le pueden otorgar a niños y niñas en los jardines infantiles, sobre todo en el primer periodo de incorporación de los y las párvulos, lo que puede estar mediado por la persistencia de un imaginario en el que los malos tratos son una experiencia no poco común en los jardines, así como, por la alta valoración que existe de los cuidados que se brindan en el hogar principalmente ejercidos por la figura materna .

“Pero a mí al principio me dio desconfianza. No sé, las tías, estaba como, ¡No! Insegura. Que veía que no eran muy cariñosas, así como. Pero con los días, no, al contrario, así me. Yo he visto que están con atención y toda la mañana ahí. Y ahora veo que tratan bien a los niños, les enseñan. No, y ahí me empecé a relajar y me dio la confianza para...” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, San Bernardo).

“Uno tiene miedo, no sabe, es como un riesgo y la guagua no te va a decir nada porque no saben hablar todavía. Es un riesgo pero las cosas se han ido dando bien por lo menos. Siempre hay cosas que igual uno no va a estar 100% conforme...” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Mejillones).

Como lo evidencia el parafraseo, este temor o inseguridades iniciales se disipan cuando se tiene la experiencia y el conocimiento de cómo es el trato y los aportes que otorga el jardín infantil al proceso de desarrollo socioeducativo del niño y niña. Por tanto, el desafío institucional se liga a la necesidad de generar estrategias de difusión que permitan visibilizar las prácticas de buen trato e inclusivas, así como los aportes de la educación parvularia en los distintos ámbitos de desarrollo de la infancia, de manera de disipar los temores y junto con ello, acortar la brecha entre el imaginario asociado a posibles malos tratos y las experiencias reales que existen en las distintas unidades educativas.

4.3 Infraestructura

Otro nudo crítico que aparece que resulta interesante relevar, tiene relación con la infraestructura. Esta es una problemática que emerge de manera recurrente en los discursos de las apoderadas/os, por tanto, pareciera que se constituye en uno de puntos críticos de los distintos programas de JUNJI, aunque se presenta de modo más agudo en los programas VTF y alternativos, y con mayor presencia en los discursos de apoderados y apoderados de salas cunas. No sólo se mencionan deficiencias relativas a la estructura del establecimiento, sino que también problemas de ausencia de recursos e insumos y en esta línea, un cuestionamiento a la labor y responsabilidad de JUNJI en estos temas.

“Teníamos un vidrio roto y la tía dijo que la JUNJI no ha venido a arreglarlo, si somos muchos lo arreglamos (...)// Sí en todas las salas y en los niveles pasa lo mismo, de repente hay retraso en que venga la JUNJI o no sé quién tendrá que arreglar acá y se mueven los mismos apoderados y tías //Lo que si siempre se escucha que se demoran mucho, por ejemplo, en venir a arreglar las cosas. Por ejemplo, el vidrio estuvo harto tiempo. (...)// Sí, finalmente lo arreglamos nosotros” (Apoderadas, JI Maipú Emanuel).

“...porque aquí es extremo el clima, hace mucho frío o mucho calor, entonces a esta hora, la tía Paola, en el caso de ella el año pasado, los sacaba antes de las 10, o sea rico, bien... pero y después, ¿los otros chicos? Por qué tienen que usar el patio por turnos, entonces es riesgoso el tema de las piedras, es riesgoso por el sol, la posición del sol es demasiado riesgosa, es que nosotras claro, las tías nos decían, juntemos no sé qué para comprar bloqueador, y tú misma le echai en tu casa, entonces de verdad, la instancia de JUNJI administrativa, no de jardín, yo encuentro que no da muchas soluciones, porque si me responden que las dimensiones del patio son las acordes a la cantidad de niños matriculados, no es respuesta pa’ mi de verdad, que no fue respuesta, entonces claro por aquí, por allá, cómo se puede gestionar... y JUNJI administrativamente ¿no depende de la municipalidad?, no tengo idea de quien depende, ¿depende del gobierno central?, ¿del ministerio de educación? No tengo idea, entonces, ¿quién lo soluciona? Qué respondes tú como centro de padres, porque yo también soy delegada de nivel de mi hijo, entonces a quién recurres, estamos como en el limbo y nadie te orienta...” (Apoderadas, el peneca).

Frente a tal panorama, en muchas ocasiones son las funcionarias de los jardines infantiles las que motivan a los y las apoderadas a buscar soluciones frente a carencias de este tipo, o surge desde las mismas madres y padres la necesidad de buscar alternativas de mejora, y esas alternativas pueden incluir que ellas y ellos solucionen directamente la falencia o que acudan a otras instancias para exigir que se entreguen los recursos necesarios para mejorar la infraestructura.

“Como que nunca se ve el asunto del apoderado que claro, hay veces que se esfuerzan por venir porqué póngase usted, el único que sabe soldar, entonces necesitaban a ese papá y llegó ese papá, y después la tía “un aplauso para el papá de Camilo ¡Bravo!”. Entonces como que ellos igual se sienten bacán” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“...Pa’ mí lo principal es la infraestructura, pa’ mi es lo principal// No hay patio también. Las puertas para ellos también, más seguridad// Sí. Le hace falta mucho a este jardín en cuanto a infraestructura, este jardín lleva ya ¿cuántos años ya esta cuestión?// Hooo si esto lo entregaron junto con la escuela po’, imagínate yo estaba en segundo básico ahí en la escuela cuando la entregaron y ahora soy mama de tres (risas)//Y no tiene ningún cambio, sigue igual// No ha cambiado nada de lo que se entregó// No, ha cambiado nada//Igual yo encuentro que le hacen una buena mantención así de...//Porque los niños estuvieron mal ¿cuántos meses?, sin los baños, los baños son fundamental para ellos po’, sin luz, los niños tenían que ir a obscurita ahí a...//Sí, había un solo lavamanos bueno y había dos tazas funcionando y ahora lo arreglaron después de cuanto ¿dos meses?// Igual que la puerta.// La puerta de adelante, ahora que la arreglaron porque se cansaron de reclamar por la puerta// Es que lo que pasa es que yo hable con el director del DEM, y siempre el tema es la plata, entonces “no que el jardín no genera matricula”. Yo lo quede mirando y me largue a reír “disculpe” le dije, “¿Cómo que el jardín no genera matricula”, “no que hay muy pocos niños” y “usted lo vio “si” me dijo anduve... “y no le da vergüenza, usted va a venirme a decir que el jardín no genera matricula (...) dijo “no, si vamos ver, si se colocó una puerta” “si” le dije yo “porque fue la puerta que no le recibieron en la escuela la aprovecho de llevar pa’ allá”, “no, es que nos exigieron otra puerta”, “mire” le dije “si usted va ahí y hace una reunión con los apoderados, va a ver que nosotros no le vamos a exigir una puerta de un millón de pesos, le vamos a exigir una puerta digna. No le vamos a exigir una cerradura electrónica, le vamos a exigir una cerradura buena. Yo le dije, porque a usted, ya está bien, ustedes se rigen por todo lo que les dice JUNJI, pero si ustedes no ven en terreno lo que nosotros vivimos día a día con nuestros hijos... yo –le dije– porque usted en su casa las cerraduras están buenas, o sea si se le echa a perder una va llamar a una persona, va a cambiar la chapa, todo, yo le digo esas puertas deberían darle vergüenza. Esas puertas están desde que se hizo el colegio (...) Usted en su casa tiene los baños buenos” lo miraba “sí” “ya po yo lo quiero a usted, a usted al alcalde, ahora que están haciendo campaña y para estar abriendo la boca por todos lados” le dije yo... el año pasado hubo un problema de una fuga de gas, fue algo muy peligrosos, pusieron una válvula provisoria, provisoria por siempre porque hasta el día de hoy no la han cambiado. Entonces es algo normal, porque ellos no se dan el tiempo” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Aysén).

Entonces, en virtud de mejorar la estadía de sus niños y niñas en los jardines, llevan a cabo diversas iniciativas para mejorar las condiciones y/o estética y comodidad de los espacios, así como también, proveen de insumos básicos para el cuidado y aseo sobre todo en los niveles de sala cuna, tales como papel higiénico, toallas húmedas o nova. En algunos casos, no se evidencia mayores conflictos al respecto, es más se considera como un valor la capacidad de gestión de educadoras y técnicas para propiciar la mayor participación e involucramiento de apoderadas/os en las mejoras del jardín infantil, quienes a su vez también se sienten satisfechas/os de poder contribuir en el bienestar de sus hijos/as.

Incluso, en algunos casos, se evidencia un elevado nivel de organización e iniciativa y se llevan a cabo proyectos e iniciativas que permitan reunir fondos en función de realizar mejoras en los establecimientos.

“no, no es el Fosis es otra cosa, es otro proyecto que se ganó la tía viví, incluso tenemos otro proyecto que re-postulamos y lo ganamos también por el Fosis, y lo ganamos para comprar máquinas para los niños, sipo si esa plata ya la tenemos, así que en dos semanas más llegan los materiales//Faltaban solamente comprar los elementos e instalarlos// Así que igual hemos hecho hartas cosas, o sea entre todos si aquí somos todos” (Apoderadas, JI Alternativo, Colina).

No obstante, la misma situación también puede generar cierto malestar en apoderadas/os, en tanto consideran que éstas son responsabilidades, ya sea del jardín infantil, o bien de la entidad a cargo del jardín infantil. Así se evidencia en la siguiente cita:

“...acá, las salas de acá no tenían techo en el patio, y los apoderados tuvieron que poner plata para techar, para el invierno. Entonces, yo encuentro que eso tampoco corresponde.// Para la sala de adentro, a nosotros nos pidieron goma eva para poner en el piso. Yo creo que eso le correspondería al jardín” (Apoderadas, JI Adm. Clásica, San Bernardo).

“Yo vuelvo a decir. Yo tengo 4 hijos, y yo corro todo el día, ¡Y yo corro todo el día! (inaudible) Yo llegue a pesar 43, 45 kilos, y ahora estoy bien. Pero, yo la pase mal. Y yo venía todos los días al jardín, ¡Todos los días! A veces yo le decía a la tía, “¡Por favor, déjeme respirar!” Porque la tía, ¡Que la toalla nova, que el confort! Y todavía//Que el jabón// Y yo de repente, le decía a la tía, “¡Por fa, déjeme respirar. Tengo miles de situaciones en mi casa. Está mi hijo en el colegio, mi bebé en el jardín que no se adapta, y de verdad un poco de ayuda!”” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, San Bernardo)

4.4 Inmigración y concepciones discriminatorias

Esta es una temática que resulta interesante de destacar porque en las regiones de Antofagasta, Metropolitana y Valparaíso, en las entrevistas realizadas, hubo una presencia significativa de personas extranjeras/os en las entrevistas grupales, situación que supone un desafío para JUNJI, dadas las diferencias culturales y el posible “choque cultural” que implicarían dichas diferencias. A la vez, algunas condiciones particulares que asociadas a la condición de migrantes pudieran incidir en la incorporación, asistencia y permanencia de los y las párvulos.

“Por ejemplo, para meter a mi hija, como soy extranjera. A mí como que me quiso hacer una...// Discrimina// Pero yo no la dejé, porque tengo los mismo derechos... mi hija es chilena, y tiene derecho como cualquier niño aquí//A las extranjeras, pucha las discrimina. Yo no sé ¿Es antigua no?” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Calama).

Uno de los aspectos que fácilmente se aprecia en los discursos de algunos actores, particularmente en el caso de las funcionarias de las unidades educativas, son las percepciones discriminatorias que aparecen referidas a las familias inmigrantes. Éstas adquieren cierta acentuación en el caso de inmigrantes colombianos/as y haitianos/as. Diversos elementos culturales podrían explicar la producción de estos imaginarios en el que persisten generalizaciones y asignaciones de comportamientos como si éstos fueran propios, intrínsecos de hombres y mujeres inmigrantes. Llama la

atención incluso la aparición de cierta clasificación de la población inmigrante, adquiriendo una valoración positiva hombres y mujeres peruanas y bolivianas, por su comportamiento menos disruptivo y por tanto, más “apacible”, en comparación con la población colombiana, a quienes se les asocia con actitudes prepotentes, invasivos en el espacio, etc.

“Los bolivianos y los peruanos son similares en su cultura, en su forma de quizás de resolver los problemas. No son muy altaneros. No nos pasa con los colombianos. Por ejemplo, en la Sala Cuna Mayor, están en el periodo que muerden. Se mordió a una niña colombiana. Se llamó al apoderado para informarle que la habían mordido para que cuando la vinieran a buscar no se llevaran una sorpresa. No vino, quería saber qué niño, porque ella tenía que morder al niño, también porqué había mordido a su niña. O que le dieran el nombre de la mamá para ir a arreglarse con la mamá. Son más altaneros, hablan más fuerte. Tienen un carácter un poco más agresivo. Los bolivianos y los peruanos son más tranquilos, súper bajo perfil, no tenemos mayores problemas. Los colombianos son un poco mas resuelven de otra forma los problemas” (Directora, JI Clásico VTF, Mejillones).

O por ejemplo, en el caso de las supervisoras, planteamientos que distinguen la intencionalidad del migrante, asignando un valor a dicha intencionalidad:

“...yo diferenciaría también el tema de que hay aquellos que vienen a instalarse con un negocio acá, y lo hacen rápidamente porque me imagino que trabajan como ayudándose unos con otros, tienen una capacidad de gestión que a mí la verdad me sorprende, pero hay otros que vienen solamente utilizan la fuente laboral y el recurso y después están constantemente viajando porque su vida está allá en su país de hecho parte de su familia lo que decía Denise parte de su familia de sus raíces esta allá y trabajan acá para costear la construcción de la casa para el mejoramiento de las condiciones de vida en su país, entonces por lo tanto ese extranjero está constantemente viajando y que de alguna forma a nosotros nos afecta y que es una realidad como institución que tenemos que empezar a tomar decisiones al respecto porque es esta ahí” (Supervisores/as Región de Antofagasta).

Por otro lado, se encuentran los problemas de comunicación, particularmente con los y las inmigrantes haitianos, cuyo idioma es una adaptación del francés denominado creolé. La forma de abordaje de esta dificultad, se caracteriza por procedimientos de carácter informal, algún padre o madre haitiano –por ejemplo– que maneje el español, hace las veces de traductor. En algunos jardines infantiles con convenio con CONADI, se ha implementado la figura del ELCI (Educadores/educadoras de lenguas y culturas indígenas), la cual aparece como una figura interesante en la medida en que facilita procesos de inclusión.

“Entonces normalmente las mamás manejan menos el idioma Español, entonces nosotros el simple hecho de decirles por favor alimente a su hijo, era complicado. Entonces ¿a qué tenía yo que recurrir? A una mamá que llevaba 8 años, 10 años acá en Chile, entonces yo recurría a ella “por favor dígame” y ella nos enseñaba a decir por favor dele pecho, dele tete. Bueno nosotros aprendimos “tete”, ah ya listo al tiro, ya sabíamos, parecimos un diccionario también, un diccionario en la sala con palabras...// Claro, ella estaba el año pasado en

medio menor, entonces en medio menor tenían un diccionario. Si usted se fijó en muchas partes del jardín dice en español y en Creolé, entonces para ellos, entonces así hemos tenido... claro los niños quizás se van acostumbrando más al español porque nos escuchan a nosotras, aunque también en las familias les enseñan el Creolé, pero para los papás claro, a nosotros nos complica porque de repente mandarles una simple comunicación como decía la Silvia no lo entienden..." (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Estación Central).

Vinculado con las prácticas inclusivas, se aprecia en general, que las estrategias interculturales en algunos jardines infantiles, particularmente de la Región de la Araucanía, son bien valorados por los y las apoderadas. No obstante, en el proceso de análisis llama la atención una entrevista, en la que las apoderadas son especialmente críticas con el sello intercultural que posee la unidad educativa, específicamente asociada a enseñanzas vinculadas a la cultura mapuche.

"...Por la cuestión, cuando dijeron que el jardín era intercultural. Y después dijeron a principio de este año, que era netamente mapuche (...) Yo soy de descendiente mapuche, pero si está bien que nos enseñen un poco de cultura, y de respeto, que sepamos de la etnia mapuche, pero que lleguen los niños hablando mapudungun, que no se (inaudible) y está bien, que nos enseñen un poquito pero...//Nos sentimos como que nos están imponiendo (...)Como imponiéndote la cuestión mapuche.// Yo decía, mapuche está bien, pero para afuera después no te sirve mucho (...) Ahí pensé en retirarlo, si es netamente mapuche, la retiro//Y sí fuera netamente mapuche, no lo entenderíamos nosotros.// Claro, porque nosotros no sabemos, por ejemplo, ahora mismo que es intercultural que los niños saben algunas palabras, hemos ido aprendiendo. Pero, lamentablemente como el caso, que la otra vez una apoderada ¿Se acuerda? Que le daba vergüenza hablar y no // Y a parte que va hacer una pelea entre familias, si o sea, los abuelos por parte paterno, e "¿Cómo? Puta ¿Cómo mi cabrito mapuche? O sea". No, no, y lo mismo para el desfile para el 18, "No, que desfile de huaso ¿Cómo va a desfilarse de mapuche?" Entonces, uno ya (...) empieza y uno mismo ridiculiza un poco el tema (...) o sea está bien que la pincelada la interculturalidad, pero también el mes del mar, e para que vamos a entrar en la batalla, en qué año estuvo el combate naval de Iquique todas esas cosas, pero, pero como que ya se va metiendo..." (Apoderadas, JI Clásico, Adm. Directa, Melipeuco).

Se ha querido resaltar lo anterior, en la medida que estos parafraseos posibilitan el planteamiento de varias preguntas y reflexiones, no sólo relacionadas con la educación intercultural, sino también con las estrategias de inclusión. A la luz de lo señalado por las apoderadas, parece evidente la necesidad de realizar un proceso que involucre a las familias y que aborde el valor ético social de lo intercultural, el aporte que implica reconocernos como sujetos diversos y de las políticas que tienden a reforzar el reconocimiento de dicha diversidad, sobre todo en un territorio donde las tensiones político sociales en este sentido son complejas y sin duda, deben tener repercusiones en toda la comunidad regional.

En esta línea, parece también interesante abordar la importancia de los conocimientos que adquieren niños y niñas y que no necesariamente se encuentran entre los parámetros tradicionales de lo que han sido los contenidos validados por el sistema educativo, ello implica revisar con las

apoderadas y familias esa concepción de conocimientos más relevantes que otros, lo que a su vez tendería a abordar de manera indirecta las implicancias que posee el proceso de escolarización de la educación parvularia.

4.5 Compatibilidad entre jornadas laborales y jornadas unidades educativas

Entre apoderadas/os, principalmente de jardines clásicos de administración directa y alternativos, aparece como un tensión constante, el horario de funcionamiento de los jardines infantiles. En general, en la mayoría de los establecimientos el horario de funcionamiento se extiende desde las 8.30 hasta las 16.30 horas, generando inconvenientes entre quienes trabajan remuneradamente, tanto en su hora de inicio como de salida, pero sobre todo respecto de esta última, puesto que las jornadas de trabajo se extienden frecuentemente hasta las 18.00 horas. Así, la asistencia diaria de los niños y niñas al jardín infantil, se transforma en una problemática para los apoderadas/os por las potenciales implicancias en sus espacios laborales, lo que incluso puede derivar en el despido.

“De antiguamente, o sea, bueno, este jardín, yo metí a mi hija por el trabajo, netamente por eso. Pero, yo creo que no sirve más o menos para trabajar, porque antiguamente uno podía dejar en extensión horaria al niño, el que trabajaba y lo dejaba hasta las 6. Pero ahora no poh, ahora hay muchas faltas, que el día de la tía, el día de la parvularia, que el viernes no hay clases. Entonces, la persona que trabaja... hay personas que nos pueden dar permiso, pero hay otras que no” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

“A mí me paso lo mismo. Yo por eso perdí el trabajo. A mí me cancelaron por eso porque con la mamá pedían permiso ella, pedía permiso yo... y el señor con que yo trabajaba, se aburrió de tanto permiso, yo también lo entiendo. Si yo tengo un trabajador si cada 8 días que tengo un permiso aquí que tengo un permiso acá, ...que la niña que la cosa... ya le digo ...vaya a cuidar su hija y cuando se desocupe de su hija viene... Ahora tengo un trabajo que menos mal es casi siempre de noche. Me llaman a las 7:00, salgo a las 5, 6 de la mañana, siete, eso es lo que ahorita me está ayudando. Pero yo desde el día que me cancelaron por los permisos yo no conseguido trabajo así. Eso es un problema” (Apoderadas, JI Clásico VTF, Mejillones).

Ello, sumado en ocasiones con la ausencia de redes familiares o de apoyo, y en particular con una alta valoración de la educación inicial como un espacio de aprendizaje en un amplio sentido; implica que las familias evalúen distintas opciones para que sus niños y niñas asistan de forma regular, entre las cuales se encuentra el contemplar otros establecimientos con extensión horario, e incluso optar por modalidades más flexibles de empleo, o bien dejar de trabajar remuneradamente.

“...yo el próximo año cambio al Martín, porque tengo que andar apurada haciendo el aseo en las casa y lo voy a poner en el colegio que esta el hermano y llegan como a las 5 y media a la casa. Yo lo cambio por eso no más, por el horario. Y yo trabajo, cuando uno trabaja a veces uno se complica, a mi me complica porque tendría que pagarle a otra persona esas horas que no está en el jardín...” (Apoderadas, JI Alternativo, Buín).

“Por días, no puedo siempre porque tenía un trabajo de donde salía tarde, ¿me entiende? Entonces no tenía quien venir a recoger, entonces busqué un trabajo por días y salgo más temprano” (Apoderadas, JI Clásico Adm. Directa, Antofagasta).

4.6 Metas JUNJI y relaciones entre actores institucionales

Una temática que resulta interesante de destacar y que aparece en el análisis de las entrevistas a los equipos de trabajo de las unidades educativas, son las tensiones y cuestionamientos que se plantean respecto de las metas institucionales en torno a matrícula/asistencia, puesto que el hecho de que la unidad educativa no consiga los estándares establecidos, deriva en una sensación de frustración y agobio, que si bien no inmoviliza, dado que en general se aprecia que los equipos agotan todas las instancias y las estrategias para propiciar los niveles de permanencia y asistencia, sin embargo, hay situaciones que finalmente trascienden su voluntad.

“Yo diría que es como inalcanzable a veces, por las mismas razones que hemos dado, a veces nos piden metas ustedes tienen que cumplir esa meta ¿cómo lo vamos a hacer? si uno las estrategias ya las he usado, pero si los niños a veces las mamás no los traen, por equis motivo, qué más podemos hacer nosotros, es algo muy inalcanzable” (Técnicas, JI Clásico Adm. Directa, Fundación Minera Escondida, Antofagasta).

“Y lo otro eh...es un estándar nacional: Nosotros somos un país de zonas, de zonas climáticas, entonces está la medida para todo. En el norte y en el sur, la misma meta. O sea nosotros aquí estamos con unos feroces fríos, y tenemos que cumplir el setenta y siete por ciento de metas de asistencia, y ojalá no deserciones ¿Pero y si deserta por enfermedad? No tenemos nada que nos respalde, que nosotros ya magia no se puede hacer por la salud...porque la salud tiene que hacer su reposo, no podemos tener nosotros a los niños. Pero hay un estándar nacional que...si usted tiene cinco regiones que está investigando, me imagino que las cinco regiones que tiene problemas de clima, pienso yo, porque en el norte no se justificaría que alguien no fuera al jardín, porque están todos los días en primavera” (Educadoras, JI Clásico Adm. directa, Angol).

“La verdad es que la JUNJI viene muy poco y exigen más de la cuenta. Lo que pasa es que acá ellos no están... o sea, no saben cómo uno trabaja y exigen o lo dan vuelta y después viene otra y lo vuelve a invertir, entonces nosotros que... hago esto o hago esto otro, entonces... o que quieren al final” (Técnica, JI Clásico VTF, Maipú).

Estas exigencias, generan un malestar con la supervisión, especialmente, patente en el discurso de técnicas y educadoras, instalando una distancia entre los distintos actores institucionales que finalmente puede dificultar la implementación de estrategias para fomentar la permanencia y la asistencia, impidiendo además profundizar en los sentidos que supone fomentar ambos aspectos en la realidad educativa y sobre todo en el bienestar de los niños y niñas.

“¿Por qué el papel aguanta mucho? Nosotros no tenemos horas para planificar, no tenemos horas para llenar documentos, no tenemos hora ni siquiera para entrevista de apo-

derados, pero sin embargo, tengo que hacer las entrevistas de apoderado, y me piden cierta cantidad. Entonces, dígame usted, si a usted no le dan el tiempo, le dicen “Haga esta investigación, pero me la tiene que entregar en la otra semana, pero antes me tiene que hacer esto, y esto, y esto” y no le dan el tiempo ¿Usted va a poder hacer su trabajo bien? Y más encima, como un regalito extra va a poner estas metas, cosa que usted tenga que llenarme esta matricula de capacidad... Entonces eso como que a uno... en algún minuto me he sentido desilusionada del trabajo en JUNJI, desde ese aspecto, de la parte la parte administrativa, mucho trabajo administrativo, mucha presión. Entonces, uno está así, tensa...” (Educadoras, JI Clásico Adm. directa, Antofagasta).

“Sobre la marcha la mamá sabe porque lo tratamos en reuniones y actividades, que cada inasistencia debe ser justificada, y tiene que ser con visación médica. Y visitas domiciliarias...todo un trabajo, pero ¡más acciones! No sé. Nos faltaría como sacarse un selfie con la familia “estamos en la casa”, como para comprobar más sistemas de comprobación... más todos las medidas actuales de prevención y de ventilación de salas. O sea buscar todas las medidas para el niño, en el caso de enfermedad no es bueno contagiarse...” (Educadoras, JI Clásico Adm. Directa, Angol).

Lo anterior, es ratificado por una profesional técnico de JUNJI a nivel regional, quien plantea que sería necesario revisar las metas institucionales, porque la experiencia muestra que existen sustentos inconsistentes en éstas y que por tanto, cumplir con ellas involucra aspectos que están fuera del control de las funcionarias de los jardines infantiles, dificultando su logro y por tanto, transformándose en un elemento que no sólo genera estrés en los equipos de los jardines infantiles, sino que también, entre éstos y los y las profesionales JUNJI.

“...Mucha tensión, mucha tensión, a nivel individual y a nivel grupal, si, de todas maneras, porque así como “si ya he hecho todo qué más puedo hacer”, respecto, por ejemplo, del tema de la asistencia, “pucha me dicen que haga visitas domiciliaria, me dicen que haga... que llame por teléfono, que entrevistas, que esto, que esto otro”, hay unidades educativas que hasta ponen el ranking mensual, no cierto, cuál fue el mejor nivel con el porcentaje de asistencia, entonces “y así y todo no logro llegar a la meta”, pero como te digo hay factores de repente que no la pueden manejar las unidades educativas, o sea las enfermedades, ponte tú, como las manejo, en las salas cunas, como, como manejo yo eso, como lo evito, además que las salas de las salas cunas, ninguna es temperada, son súper heladas las salas, son jardines abiertos, entonces igual son factores de riesgo ahí que son externos... yo los veo como amenaza en el fondo. Amenaza porque están influyendo en la asistencia, no cierto, y por lo tanto afectando el trabajo de un equipo y tampoco... se enfermó ese niño y tampoco lo puedo desertar al tiro po’. “Ah faltó tres días, ya lo deserto”, para poder tener cubierto el cupo, porque después me cuestionan “¿por qué deserto tantos niños? (...) “¿Qué se puede hacer?, la verdad no... yo creo que, primero, a lo mejor, analizar el tema de las metas. Ya eso no quiere decir que para eso nos vamos a relajar en los jardines, no cierto, y no se va a tratar de cubrir la matricula total del jardín, no, la capacidad total del jardín, pero si yo creo que ver el tema de las metas, creo que es un dolor de cabeza para todos. Tampoco digo que no existan las metas, pero a lo mejor analizar los porcentajes, analizar

los porcentajes, porque en el fondo dicen como los números hablan entonces esta meta” me está diciendo que no están llegando tantos niños al jardín, o no están viniendo pero, cuales son los factores que están ocurriendo en eso, que está influyendo en eso...” (Jefa Técnica (S) Región de Valparaíso).

“...en este tema de las metas yo siento que hay como una disociación entre lo cualitativo y lo cuantitativo, en donde el instrumento nuestro, la bitácora es netamente cualitativo, comprensión y reflexión, incentivándolo al cambio como un proceso, y ciertamente las metas establece que cumple o no cumple entonces se establece un tanto por ciento en donde nuestro trabajo está vinculado al cambio de visión de cómo estamos haciendo el trabajo entonces ahí yo siento que hay una disociación en cuanto a lo cualitativo y cuantitativo, a pesar que podrían ser complementarios pero al final lo que se evalúa es la cantidad y no la calidad” (Supervisoras/es Región Metropolitana).

Con todo, hay equipos de las unidades educativas que presentan una percepción de la supervisión técnica distinta. Se evalúa y aprecia más como un acompañamiento, una relación que orienta y motiva, por tanto, se percibe más involucrada con los procesos que se vivencian en el jardín infantil, no presenta por tanto un carácter controlador o fiscalizador, es más dialogante y eso es valorado positivamente.

“...Un cambio más orientador, porque antes era un supervisor muy como “esto es bueno, esto es malo”, no había una orientación de decir... de destacar también lo positivo y por dónde podemos ir encaminando para mejorar. Entonces uno siempre quedaba... después hacíamos comunidad de equipo “¿y entonces qué hacemos bien? ¿estamos haciendo todo mal?” y, de repente igual el desgaste como educadoras también es hartito, entonces como que se “bajonea”. Ahora no, ahora nos sentimos como “ya, no está tan bien esto, pero puedes ir mejorando si lo haces así te va a salir mejor”, te empiezan a explicar y eso nos sirve mucho (...), nosotras les explicábamos nosotras necesitamos que ustedes nos vengán a orientar y que no sintamos que nos vengán a supervisar como si fuéramos alumnas en práctica, por qué somos profesionales. Entonces, si bien nos podemos equivocar, pero también sabemos lo que hacemos y podemos ir fundamentando cada cosa que hacemos” (Directora, JI Clásico VTF, Maipú).

V. FACTORES ASOCIADOS A LA PERMANENCIA, ASISTENCIA Y RETIRO DE NIÑOS Y NIÑAS

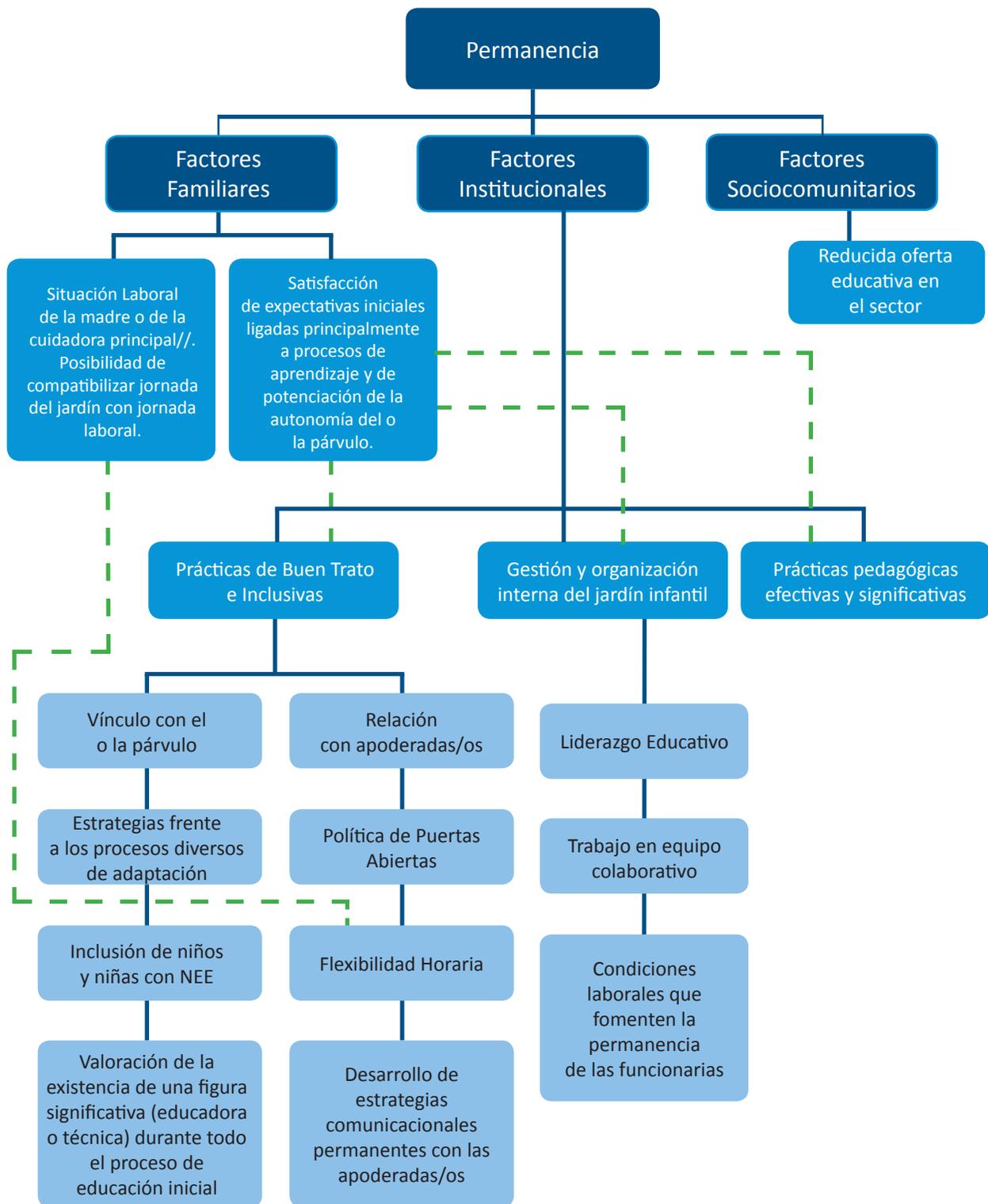
Integrando la información analizada podemos identificar con mayor claridad una serie de factores que inciden tanto en la permanencia y retiro de niños y niñas en los jardines infantiles y también, aquellos factores que afectan su asistencia a los establecimientos de educación inicial.

De acuerdo con los objetivos planteados, originalmente se indagó en aquellos factores institucionales y familiares que inciden tanto en la permanencia como en la asistencia, por lo que trataremos de graficar los hallazgos considerando esa división, no obstante, también se presentará un flujo de factores comprendiendo que existen factores posibles de intervenir y trabajar desde las políticas JUNJI y por la unidades educativas, así como aquellos que son de difícil abordaje toda vez que están fuera de los márgenes de injerencia del aparato institucional en todos sus niveles.

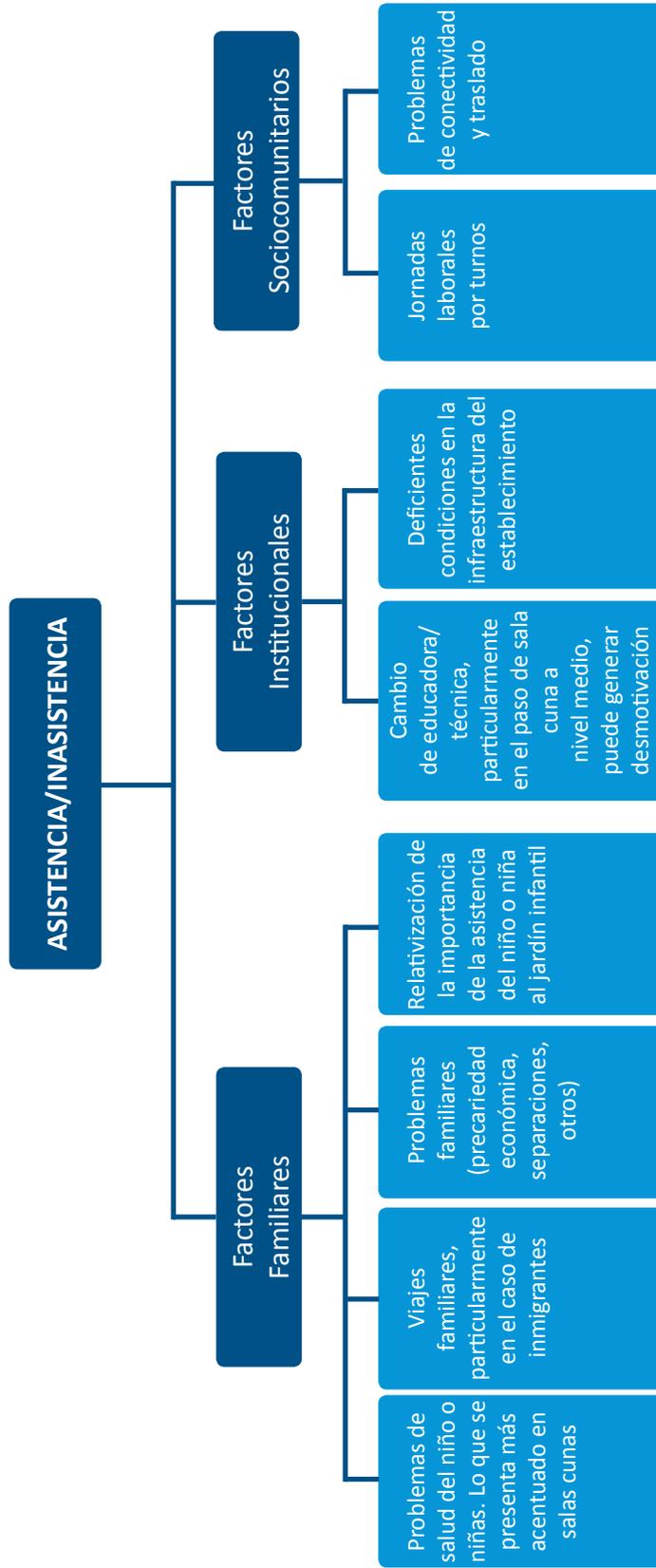
Al revisar los hallazgos podemos apreciar que factores familiares e institucionales se despliegan discursivamente de maneras distintas si éstos están ligados a la permanencia, asistencia o retiro.

En consecuencia, se puede observar que en la permanencia se relevan mayor cantidad de factores institucionales que familiares, situación contraria al revisar los factores que inciden en la asistencia/inasistencia de los y las párvulos a los jardines infantiles. Lo que evidentemente se relaciona con una mayor posibilidad de las unidades educativas y de JUNJI de mediar en la permanencia más que en la asistencia.

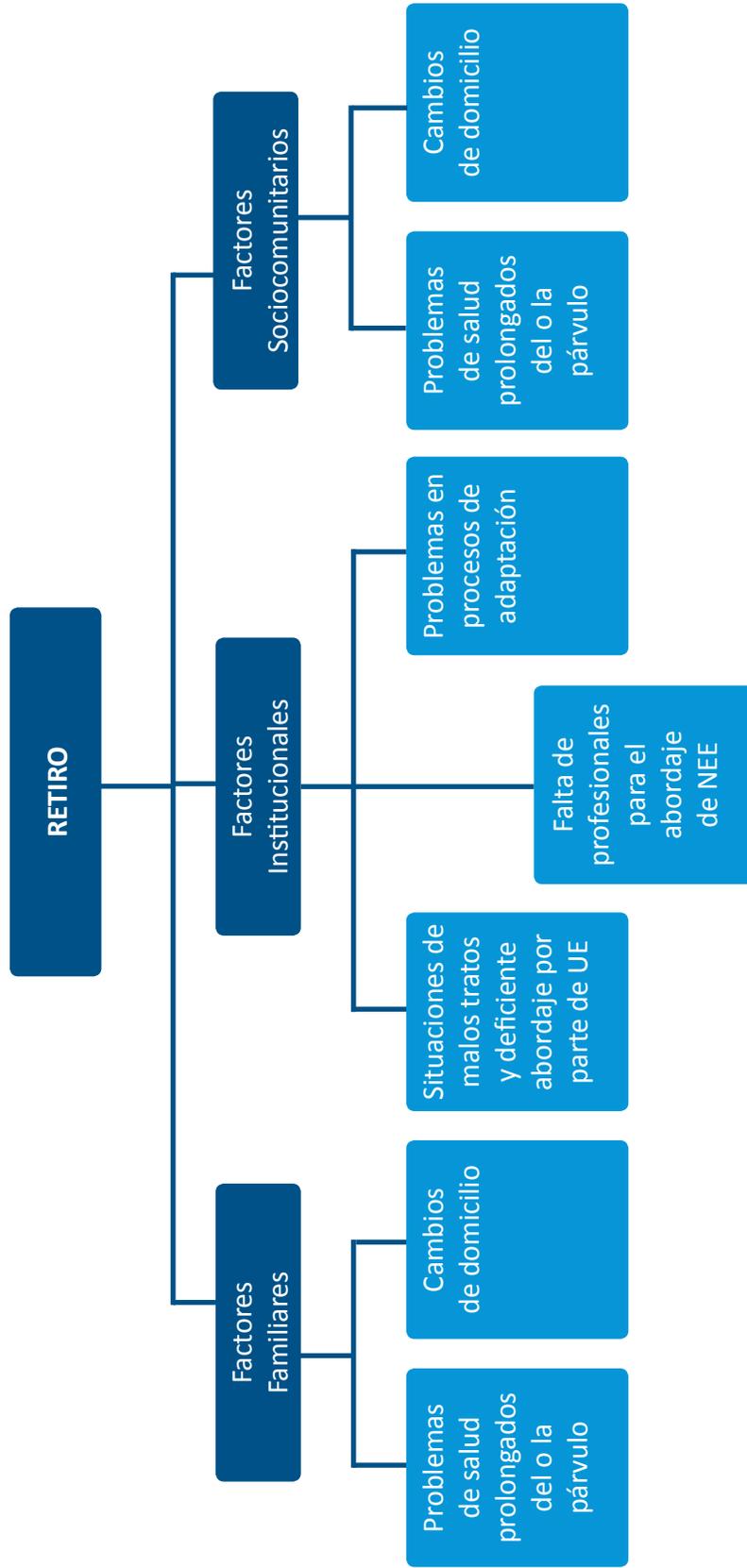
Esquema 1: Factores asociados a la Permanencia de niños y niñas en Jardines Infantiles JUNJI



Esquema 2: Factores asociados a asistencia/inasistencia de niños y niñas de Jardines Infantiles JUNJI



Esquema 3: Factores asociados al retiro de niños y niñas de Jardines Infantiles JUNJI



VI. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El “Estudio sobre factores asociados a la permanencia de los párvulos en programas educativos de la JUNJI”, fue realizado en cinco regiones del país, e incluyó la voz de diversos actores de la educación parvularia. La diversidad de miradas y perspectivas presentes en torno a la educación inicial, nos permite establecer ciertos puntos de encuentro y tensión entre los discursos de los actores, de manera de arrojar luces sobre los factores asociados a la permanencia, considerando dimensiones institucionales y asociadas a las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias.

A nivel institucional, hay una amplia convergencia respecto de las dimensiones que propician la permanencia de niños y niñas en los jardines infantiles. En este sentido, destaca la gestión y organización interna, las prácticas inclusivas y de buen trato y las prácticas pedagógicas, dimensiones que articuladas y cohesionadas generan una alta valoración por parte de la comunidad educativa en general.

Ahora bien, las prácticas inclusivas y de buen trato, son una de las dimensiones más relevantes de la política institucional JUNJI. El concepto de buen trato, en particular, está ampliamente instalado en los discursos de directoras, educadoras y técnicas y a su vez es reconocido y valorado por apoderadas y apoderados. Dicho concepto, es entendido por los actores como un conjunto de comportamientos y actitudes por parte de las funcionarias de los jardines infantiles que evidencian preocupación por el otro u otra –particularmente niños y niñas– con el cual se interactúa en la cotidianidad del jardín infantil. Hecho que probablemente tiene estrecha relación con la idea de cuidados que se establece como propia de estas instancias y que tiene su correlato en la práctica en varios jardines infantiles, a través del concepto de “jardín infantil puertas abiertas”; estrategia implementada para transparentar tanto las actividades como el trato que proveen educadoras y técnicas a los niños y niñas, de manera de potenciar en las familias la confianza y la seguridad necesaria de que sus hijos e hijas se encuentran cuidados y atendidos de manera óptimas, en un espacio que potencia sus procesos educativos y de aprendizaje.

Ahora bien, hay un conjunto de elementos relativos a la gestión interna, sobre los cuales es posible establecer ciertas diferencias a nivel de tipo de programas. Por ejemplo, en relación a los horarios de funcionamientos. Se puede señalar que en los jardines infantiles de administración directa y en los jardines infantiles alternativos, este elemento se presenta como un potencial factor expulsor, toda vez que hace imposible a muchas familias y particularmente, madres con trabajo remunerado, compatibilizar los horarios laborales con la jornada del jardín infantil, lo que lleva finalmente a que las mujeres busquen instancias laborales que se ajusten a la jornada del establecimiento (lo que muchas veces implica una mayor precarización de sus condiciones laborales, en general, ya desmedradas), o bien, buscar alternativas acordes a sus necesidades.

La disposición por parte de éstas de flexibilizar sus jornadas de trabajo, evidencia de alguna manera los cambios en la valoración de la educación parvularia, puesto que se prioriza la asistencia de los niños y niñas a la unidad educativa por la relevancia que se otorga al fortalecimiento de los procesos socioeducativos y de socialización. No obstante, si bien lo anterior grafica la relevancia de la educación inicial para las familias, es necesario tener en consideración que tras dicha decisión, generalmente realizada por las madres, hay realidades subrepticias que también operan.

Por una parte, la visión preeminente de que son las mujeres las responsables últimas del trabajo de cuidados y doméstico no remunerado, deviene en un rechazo por parte de los equipos en general de que el cuidado se relegue en los jardines infantiles, de modo que se reitera y enfatiza por parte de educadoras y técnicas que éstos no son una guardería, estableciendo una suerte de dicotomía entre cuidados/aprendizajes que resulta necesario tensionar, en tanto es precisamente la articulación armoniosa de dichas dimensiones uno de los pilares que sustenta la práctica del buen trato en las distintas unidades educativas.

Por otra parte, la inserción y permanencia de las mujeres en el mercado laboral, presenta dinámicas particulares que conducen a una mayor precarización y flexibilización de sus condiciones laborales, situación que deriva en diferentes modalidades contractuales formales e informales. Entonces, es preciso contemplar las diferentes vinculaciones laborales de las mujeres, y flexibilizar la exigencia de los contratos laborales para acceder a la extensión horaria, de manera de apoyar efectivamente la inserción de las mujeres en el mercado de trabajo, siendo éste uno de los criterios que son parte de las priorizaciones que establece JUNJI en el caso de ingreso de un niño o niña a la unidad educativa.

El segundo elemento sobre el cual es posible establecer diferencias en los programas, es la falta de personal, situación que se presenta de modo más crítico en los jardines infantiles vía transferencia de fondos y alternativos, en los cuales reemplazar a una funcionaria puede implicar múltiples dificultades, así como contar con técnicas y/o educadoras que respondan a cierto nivel de especialización/experiencia en la primera infancia. En este sentido, resulta interesante algunas trayectorias laborales y formativas, particularmente de técnicas, quienes al momento de incorporarse a estas funciones no contaban con una formación certificada, logrando obtenerla en paralelo al cumplimiento de sus funciones.

Por último, vinculado con los factores institucionales, se encuentra los aspectos asociados a la infraestructura de las unidades educativas, la cual presenta problemas y deficiencias en los tres programas incorporados al estudio, de acuerdo con los relatos de los actores; sin embargo, las mayores problemáticas se encuentran en los jardines infantiles vía transferencia de fondos y jardines alternativos. Esto requiere en algunos casos de una urgente inversión que permita que los niños y niñas puedan estar en los establecimientos con condiciones que protejan su salud y seguridad. Las carencias en este sentido, inciden en inasistencia y puede ser potencialmente un factor expulsor.

En relación a las prácticas pedagógicas, la literatura sostiene que éstas, junto a una actitud familiar didáctica, serían los elementos que favorecen una educación de calidad, y por consecuencia contribuirían a una mayor permanencia (Seguel, Edwards y Hurtado, 2012). Ahora, en general

apoderados/as no cuestionan las prácticas pedagógicas de las unidades educativas, es más, hay una alta valoración al respecto. Sin embargo, esta valoración en algunos casos, se relaciona con expectativas y una visión de la educación parvularia que tiende a homologarla con los niveles educativos posteriores. Por ello parece relevante reforzar la particularidad de la educación parvularia, lo que implica entre otras cosas, ser capaces de no convertir a los jardines infantiles en escuelas, es decir, no caer en la tentación de escolarizar dicho nivel educativo (Alarcón, Castro, Frites y Gajardo, 2015). Ello requiere que sea el aprendizaje y el niño/a, entendido como sujeto de derecho, los ejes vertebradores de la práctica educativa.

En relación a la participación de los y las apoderados/as en las actividades desarrolladas por los jardines infantiles, resulta interesante destacar que en todos los programas es uno de los horizontes de los distintos equipos de las unidades educativas, involucrar y hacer partícipes activos a la familia en general, en los procesos socioeducativos de sus hijos/as. Dicha participación se circunscribe por una parte a la inclusión de apoderados/as en determinadas actividades desarrolladas en sala, y por otra al apoyo de material didáctico para estas, situación que tal como se planteó, está muy ligado a la noción de “jardín puertas abiertas”.

En este sentido, la participación de apoderados/as depende de diversas circunstancias, siendo la condición laboral de éstos/as una condición clave que puede restringir las posibilidades de participar más activamente en las diversas actividades de sus hijos/as. Señalar estas cuestiones, es relevante porque es indicativo de que no todas las familias tienen las mismas posibilidades de responder –en ocasiones– a los elevados niveles de participación que los equipos de los jardines infantiles esperan, por tanto, sería pertinente incentivar modalidades de participación diferenciadas, o bien potenciar los canales de comunicación incorporando las nuevas tecnologías, así como generar espacios anuales o semestrales de co-creación con las familias que posibiliten su participación y compromiso con los procesos educativos de sus hijos/as, para así disminuir la presión por la participación continua durante el año.

De todas formas, es imprescindible propiciar y fortalecer los vínculos con apoderadas y apoderados, sobre todo por el conjunto de percepciones críticas y cuestionadoras presentes en algunos discursos de técnicas, como educadoras sobre la gestión de la asistencia que realizan y/o la nula o escasa participación del proceso de desarrollo de sus hijos/as, lo que en ocasiones deviene en una ausencia de comprensión de las realidades y situaciones particulares de las familias.

En relación a las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias, asociados a la permanencia, las necesidades laborales continúan siendo uno de los factores más relevantes, aunque mediado a su vez por las expectativas de aprendizajes de las familias, siendo uno de los hallazgos más significativos la alta valoración que poseen en torno a la educación parvularia. Así mismo, también se considera que la satisfacción de necesidades básicas de las familias, como por ejemplo, la alimentación, influye en la permanencia de los párvulos, pero no es una de las motivaciones centrales. Ahora, cabe destacar, que desde la perspectiva de los diversos actores de la comunidad educativa, se reconoce una mayor diversidad de perfiles y características de las familias que envían a sus niños y niñas a los jardines infantiles JUNJI, en comparación con una “anterior familia JUNJI” caracterizada principalmente por sus carencias económicas.

En línea con las transformaciones en la conformación y composición de las familias, JUNJI a partir del año 2014, establece como misión institucional “otorgar educación parvularia de calidad a niños y niñas preferentemente menores de 4 años [...], desde una visión de sociedad inclusiva y de niños y niñas como sujetos de derechos, que reconoce las potencialidades educativas de sus contextos familiares, sociales, culturales, incorporándolas para dar mayor pertinencia a sus aprendizajes”.

Es decir, uno de los principales sentidos que orientan el quehacer institucional es la inclusión. Sin embargo, a la luz de los discursos presentados en el informe final, se evidencian concepciones contrapuestas en torno a las expectativas de la educación parvularia. En este sentido, uno de los principales nudos de tensión, son las expectativas manifestadas por apoderados/as asociadas a la valoración del proceso de desarrollo socioeducativo de niños y niñas, contrario a lo que los equipos –en algunos casos– plantean en torno a las expectativas de las familias, señalan que éstas sólo aspiran a cuidados, que persiste la idea de que un jardín infantil es una “guardería” donde “depositan” a los niños y niñas no considerando los esfuerzos pedagógicos que se llevan a cabo. Dicho contraste de discursos, evidencia las dificultades que presenta el ejercicio de una perspectiva inclusiva que se traduzca a su vez en prácticas inclusivas, puesto que hay una tendencia a responsabilizar casi de manera exclusiva a las familias de las inasistencias y/o escasa permanencia de los párvulos en los programas infantiles, cuando en definitiva si bien hay factores de bajo control que trascienden las estrategias que los equipos puedan implementar, la alta permanencia responde a una confluencia de factores que tienen que ver fundamentalmente con la sintonía entre las valoraciones de la educación parvularia y las gestiones internas y administrativas de las unidades educativas.

Entonces, cabe reflexionar respecto de la construcción y circulación de los sentidos institucionales hacia los equipos de las unidades educativas, de modo que la misión de la institución se refleje en la práctica de los distintos actores de la comunidad. En esta línea, se hace necesario fortalecer las instancias y puntos de encuentro entre los equipos regionales y los jardines infantiles.

Lo anterior, debido a que las percepciones y valoraciones que los equipos en general (educadoras y técnicas) poseen sobre apoderados/as, tienen una alta carga de apreciaciones discriminatorias, y prejuicios en relación a la nacionalidad, al género y al nivel socioeconómico. Respecto de lo cual, cabe elucubrar que el esfuerzo en la priorización de niños y niñas en determinados contextos familiares y que por tanto, requieren de mayores aportes del Estado en pos de igualar oportunidades, tiene su otra cara en la exclusión o relativización de la necesidad de incorporación de niños y niñas que presentan familias que no se encuentran en condiciones de vulnerabilidad económica-social. Así, esta otra mirada del ideario de inclusión, puede vincularse con la presencia de concepciones discriminatorias sobre las familias, particularmente madres que no necesitarían enviar a los niños y niñas al jardín. Es por ello que la universalización no sólo debe estar centrada en aumentar los niveles de cobertura, sino que en realizar esfuerzos por instalar la educación parvularia como un derecho de niños y niñas en todo el país.

En este sentido, una de las maneras de minimizar las tensiones entre las visiones de apoderados/as y técnicas y educadoras, de manera de no situar mayormente las responsabilidades de la asis-

tencia y permanencia en las familias, es trasladar el eje discursivo y potenciar el protagonismo de niños y niñas en la educación parvularia, y su condición de sujetos de derechos, puesto que en la mayor parte de los discursos de los actores del presente estudio, los niños y niñas no aparecen, quedando absolutamente invisibles en un proceso del cual son protagonistas.

Otro de los elementos que también resulta fundamental a tener en consideración, es el enfoque territorial que permita situar los lineamientos técnico y fortalecer la autonomía de las unidades educativas, con objeto de potenciar un trabajo en red, que propicie la articulación de los jardines infantiles con las organizaciones y redes locales institucionales, formales y no formales de cada lugar.

Al respecto, es importante mencionar que la calidad en los procesos de educación inicial, está relacionada con ofrecer una educación capaz de contextualizar las prácticas pedagógicas a la realidad cultural donde estos jardines están presentes. Es decir, no seguir ofreciendo una educación parvularia homogénea para todo el país, sino adecuada a las realidades particulares (De la Masa, Benavides, Coronata, Ziliani y Rubilar, 2010).

Otros hallazgos relevantes en este estudio se asocian a lo que se ha denominado como temáticas emergentes, una de ellas refiere a la incorporación de niños y niñas de familias inmigrantes y la otra, con las tensiones que se evidencian en la relación entre actores institucionales, principalmente funcionarias y supervisoras regionales.

En relación con la población inmigrante, a partir de los relatos y de la misma experiencia en terreno, se aprecia que en la región de Antofagasta, Región Metropolitana y con menos fuerza en la Región de Valparaíso, los jardines infantiles cuentan con un número significativo de niños y niñas con padres y madres extranjeros/as. Así, es importante evidenciar como esta “nueva realidad” aparece en los discursos y cuáles pudieran ser sus nudos críticos. Uno de las referencias que se reitera en el caso de los discursos de educadoras y técnicas, es que la asistencia y en alguna manera la permanencia, se ve afectada por los viajes, que a veces debe realizar estas familias, viajes que en muchos casos superaría los cinco días, siendo difícil en esas condiciones preservar el cupo en algunos establecimientos. Por otro lado, es evidente a la luz de la producción cualitativa de información, que existen nociones discriminatorias que operan en algunas técnicas, educadoras y directoras, lo que podría devenir en un factor expulsor.

Las tensiones en las relaciones entre funcionarias y supervisión, están mediadas negativamente por las metas institucionales en torno a la asistencia. En este sentido, cuando la supervisión se focaliza en el cumplimiento de ésta y otras metas, no considerando contextos, se generan sensaciones de incompreensión y agobio por parte de las funcionarias, hecho que establece una distancia con la supervisión, dificultándose entonces el trabajo colaborativo.

Considerando lo ya planteado en torno a las particularidades territoriales, pareciera ser necesario flexibilizar y contextualizar las metas de asistencia, de tal manera que se transformen en metas situadas, que consideren por ejemplo, los aspectos productivos-laborales de las zonas, las características de la población, la conectividad del sector, la situaciones específicas de las familias in-

migrantes. En rigor, la justificación de una ausencia prolongada, ya sea con un certificado médico en el caso de enfermedades o por otros motivos, debiera implicar que en el cálculo de la meta se pondere de manera distinta la ausencia y por tanto, su incidencia en el porcentaje de logro.

6.1 Propuestas relacionadas con la permanencia de niños y niñas a las unidades educativas

Considerando los principales resultados y hallazgos del estudio se plantean las siguientes propuestas en función de fortalecer la permanencia de niños y niñas:

- Centralizar la información en torno al retiro de niños y niñas en los jardines infantiles en las direcciones regionales JUNJI, generando una base de datos actualizada con la información de contacto de las familias. Revisar códigos asociados a las razones del retiro, con el objetivo de incorporar diversidad de motivos de deserción.
- Diseño de una campaña comunicacional a nivel nacional que consolide la instalación, en la opinión pública, del acceso a la educación parvularia como un derecho y como una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas de 0 a 4 años.
- Revisión de metas institucionales asociadas a permanencia y asistencia de los niños y niñas a los jardines infantiles. En este sentido, es fundamental un enfoque territorial, que a su vez considere condiciones socioeconómicas, culturales, climáticas y de traslado/conectividad, con objeto de construir estándares institucionales que contemplen la diversidad de las familias y su entorno.
- En línea con la propuesta anterior, y en relación a la permanencia, es necesario flexibilizar los criterios sobre la cancelación de la matrícula de niños y niñas, cuando su inasistencia es superior a 5 días.
- Se sugiere no homologar en el cálculo de la meta institucional, la inasistencia injustificada con la justificada, de manera tal que las situaciones que se encuentran fuera del alcance de la unidad educativa no repercutan en los porcentajes de logros establecidas a nivel central.
- Dado que el jardín infantil no es sólo un centro educativo, sino que también es una instancia que posibilita la inserción y mantención, en articular de las mujeres, en el mercado laboral, sería relevante considerar la extensión horaria como una característica posible de implementar en las distintas modalidades de los establecimientos JUNJI, bajo la lógica de que la unidad educativa se adecúe a las necesidades de las familias y el horario de funcionamiento sea coherente con la jornada promedio de trabajo en el país.
- Conjuntamente, se recomienda revisar la exigencia de certificar a través de un contrato de trabajo la situación laboral de madres y apoderadas, tanto para ingresar a los jardines infantiles, como para acceder a la extensión horaria, esto considerando las variadas formas de inserción laboral de las mujeres, las que comprende trabajadoras dependientes, por

cuenta propia, informales, temporales, entre otras. Una alternativa a considerar podría ser acreditar situación laboral por medio de informe social expedido por el municipio u otra institución de la red local.

- Institucionalizar la flexibilidad horaria como una medida transversal a las distintas modalidades de los jardines infantiles JUNJI. Así como, evaluar la posibilidad de establecer jornadas parciales.
- Reconocer a nivel central, la incorporación creciente de familias extranjeras a los jardines infantiles JUNJI, con la finalidad de recolectar y sistematizar información al respecto que permite actualizar los sistemas de registro y los criterios de permanencia de niños y niñas.
- Por otra parte, y vinculado a las prácticas pedagógicas, es recomendable establecer una figura similar a la del ELCI (Educadores de Lenguas y Cultura Indígenas), para así potenciar las prácticas inclusivas en las unidades educativas con alta presencia de familias inmigrantes.
- Fortalecer el trabajo multisectorial a nivel central, regional y en las unidades educativas, particularmente con el área de salud, con el fin de construir una mirada transversal en torno a los cuidados infantiles con énfasis en la prevención y focalizado en niños y niñas de 0 a 2 años, lo que idealmente debería traducirse en capacitaciones tanto para las funcionarias como las familias.
- Fortalecer y profundizar el carácter de acompañamiento técnico de los procesos de supervisión a los jardines infantiles, de tal manera de minimizar las tensiones que existen entre los equipos de algunas unidades educativas con los y las profesionales que supervisan.
- Generar instancias de capacitación y de reflexión en torno a los sentidos de la educación parvularia para los distintos actores, con la finalidad de potenciar un enfoque de derechos que consolide prácticas inclusivas en las unidades educativas.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., & Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 287–303. JOUR. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200017>
- Álvarez, M. P. S., Besoain, C., & Escobar, M. J. (2015). Monoparentalidad, trabajo materno y desarrollo psicomotor infantil: Un estudio chileno en niños que asisten a salas cuna en contexto de pobreza. *Universitas Psychologica*, 14(2), 675–684. JOUR. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/2925>
- Bassok, D. (2010). Do Black and Hispanic Children Benefit More From Preschool? Understanding Differences in Preschool Effects Across Racial Groups. *Child Development*, 81(6), 1828–1845. JOUR. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01513.x>
- Barudy, J. (2005). Los Buenos Tratos a la Infancia: parentalidad, apego y resiliencia. Editorial: Gedisa. https://www.academia.edu/11611886/Los_Buenos_Tratos_a_la_Infancia_Parentalidad_Apego_y_Resiliencia_Jorge_Barudy_y_Maryorie_Dantagnan
- De la Maza, F., Benavides, P., Coronata, C., Ziliani, M. E., & Rubilar, G. (2010). Componentes claves para la incorporación de la interculturalidad en la educación parvularia. *Camino Al Bicentenario: Propuestas Para Chile*, 83–117. JOUR. <http://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/incorporacion-de-la-interculturalidad-den-la-educacion-parvularia.pdf>
- Dussillant, F. (2012). Asistencia de niños de establecimientos preescolares: Aproximaciones a la demanda a través de un análisis de las elecciones de cuidado y trabajo de los hogares, MINEDUC, Chile.
- Ministerio de Desarrollo Social, (2014). Encuesta de Caracterización Nacional 2013.
- Ministerio de Desarrollo Social, (2016). Encuesta de Caracterización Nacional 2015.
- Ministerio de Educación, (2015). “Estado del arte de la Educación Parvularia en Chile”.
- Ministerio de Educación, (2016). “Hoja de Ruta: Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad”, Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Observatorio Niñez y Adolescencia, (2015). Tercer Informe Observatorio Niñez y Adolescencia, Santiago, Chile.

- Seguel, X., Edwards, M., Hurtado, M., Bañados, J., Covarrubias, M., Wormald, A., Sánchez, A. (2012). ¿Qué Efecto Tiene Asistir a Sala Cuna y Jardín Infantil Desde los Tres Meses Hasta los Cuatro Años de Edad?: Estudio Longitudinal en la Junta Nacional de Jardines Infantiles. *Psykhe*, 21(2), 87–104. JOUR. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000200008&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Taylor, S. (2002). *Lazos Vitales*. Citado por Barudy, J. (2005). *Los Buenos Tratos a la Infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Editorial: Gedisa.

