



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA**

**ASPECTOS QUE CONFIGURAN LA IDENTIDAD DOCENTE DE SEIS
EDUCADORAS DE PÁRVULOS QUE TRABAJAN EN JARDINES COMUNITARIOS
A TRAVÉS DE SUS HISTORIAS DE VIDA.**

**SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA CON MENCIÓN**

AUTORAS:

**NANCY CAROLINA CARRASCO CONTRERAS
NATALIA ANDREA RIQUELME LIZAMA
CAMILA CECILIA HENRIQUEZ AVENDAÑO
CONSTANZA BELEN PERALTA PERALTA
KARLA DE LOS ANGELES MORALES LOPÉZ
CARLA ANDREA ESPINOZA GALLEGUILLOS**

PROFESORA GUÍA: **GRACIELA DEL CARMEN MUÑOZ ZAMORA**

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE 2016



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA**

ASPECTOS QUE CONFIGURAN LA IDENTIDAD DOCENTE DE SEIS
EDUCADORAS DE PÁRVULOS QUE TRABAJAN EN JARDINES COMUNITARIOS
A TRAVÉS DE SUS HISTORIAS DE VIDA.

SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA CON MENCIÓN

AUTORAS: NANCY CAROLINA CARRASCO CONTRERAS
NATALIA ANDREA RIQUELME LIZAMA
CAMILA CECILIA HENRRIQUEZ AVENDAÑO
CONSTANZA BELEN PERALTA PERALTA
KARLA DE LOS ANGELES MORALES LOPÉZ
CARLA ANDREA ESPINOZA GALLEGUILLOS

PROFESORA GUÍA: GRACIELA DEL CARMEN MUÑOZ ZAMORA

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE 2016

Autorizado para
Sibumce Digital

2016; Nancy Carolina Carrasco Contreras

Carla Andrea Espinoza Galleguillos

Camila Cecilia Henríquez Avendaño

Karla de los Angeles Morales López

Constanza Belén Peralta Peralta

Natalia Andrea Riquelme Lizama

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que se acredite el presente trabajo y su autor.

Dedicatoria y agradecimientos

“Día tras día, se niega a los niños el derecho de ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños.” (Galeano, E. 2008)

En primer lugar quisiéramos agradecer a las personas que hicieron posible esta investigación, al compartir sus experiencias de vida, permitiéndonos viajar con ellas hacia la intimidad de sus recuerdos. A todas y cada una, muchas gracias, sabemos lo importante que es para ustedes visibilizar estos espacios de resistencia, democratizado el acceso a una educación infantil de calidad, desde una mirada crítica y consciente de la realidad social. Nosotras decimos: Mucha magia y mucha suerte tienen los niños y niñas que consiguen vivir su niñez tomadas de su mano.

Por otra parte, queremos agradecer a cada una de nuestras familias, amigos y seres queridos quienes, con su apoyo y comprensión nos han acompañado en este proceso. .

Finalmente, queremos hacer una mención especial a la profesora Graciela Muñoz, quien nos ha encaminado en este proceso formativo, desde sus conocimientos, comprensión y con su compromiso con la educación.

Resumen

Las instituciones formadoras de educadoras de párvulos, tienen un importante papel que jugar en la construcción de su identidad profesional. Muchas veces se ignora las motivaciones y experiencias que en su trayectoria vida han sido importantes para optar y ejercer la pedagogía.

La presente investigación pretende indagar en las experiencias que han sido clave en la historia de vida seis educadoras de párvulos que han realizado una opción de vida por el trabajo comunitario, a través de un análisis inter e intracaso. Se han identificado las experiencias y sentidos que han sido clave en la construcción de su identidad. Además, se resalta su compromiso profesional y social que las ha llevado a trabajar en territorios marcados por la vulnerabilidad social.

Esta investigación nos aporta a una reflexión respecto a la identidad de la educadora de párvulos y permite remirar la trayectoria formativa de las estudiantes.

Palabras claves: Identidad profesional, trayectoria, educadoras de párvulos.

Abstract

Nursery educators have an important role to play in forming an identity. Many times the motivations and experiences that have been important in their lives have been important in opting for and practicing pedagogy.

The present research aims to investigate the experiences that have been key in the life history of six nursery educators who have made a life choice for community work. This through an inter- and intra-case analysis has allowed to establish the experiences and senses that have favored the construction of the identity of the educators and the professional and social commitment in territories marked by social vulnerability.

This research provides us with a reflection on the identity of the nursery school teacher and allows us to recall the formative trajectory of the students.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
I. PROBLEMATIZACIÓN.....	3
1.1. Planteamiento del problema.....	3
1.2 Preguntas de la investigación.....	10
1.3. Objetivos de la Investigación.....	11
1.4 Justificación y relevancia de la investigación.....	12
II. MARCO TEÓRICO.....	14
2.1. Construcción de la identidad profesional de la educadora de párvulos.....	14
2.1.1 Identidad personal.....	15
2.1.2 El proceso de construcción de Identidad docente.....	19
2.1.3 Dimensiones constituyentes de la identidad profesional.....	22
2.1.4 El ciclo de la construcción de la identidad profesional.....	26
2.1.5 ¿Por qué hablar de identidad y no de rol?.....	30
2.1.6 Complejidades y tensiones para construir una identidad profesional.....	31
2.1.7 Identidad docente en el contexto educacional chileno.....	33
2.1.8 Identidad Docente, un camino que configura desde la formación inicial.....	41
2.1.9 Identidad docente en el centro educativo, consecuencias del accionar de políticas educativas de mercado.....	50
2.1.10 Los primeros acercamientos a la identidad de la Educadora de Párvulos; Una propuesta de lectura a partir del desarrollo de la Educación Parvularia en Chile.....	53
Primer período: El Surgimiento de las “kindergartinas”.....	53
Segundo periodo: La profesionalización de la Kinderganterina; la entrada de Educadora de Párvulos.....	58
Tercer periodo: La entrada de políticas neoliberales en la Educación Parvularia....	65
2.2 Territorio, Comunidad y Educación comunitaria.....	70
2.2.1 El concepto de territorio desde una mirada histórica.....	72
2.2.2 Territorio y comunidad.....	82
2.2.3 Territorio y memoria.....	84
2.2.4 Educación Comunitaria, Posibilidad de transformación.....	105
La venida de la educación comunitaria.....	109
III. MARCO METODOLÓGICO.....	114

3.1 Paradigma de la investigación	114
3.2 Enfoque de la investigación	115
3.3 Método de la investigación: Historia de vida	116
3.4 Técnicas de Recolección de datos	118
3.4.1 Entrevista en Profundidad	118
3.5 Plan de análisis	121
3.6 Validez y confiabilidad	124
3. 7. Rol del investigador:	126
3.8. Ética en la investigación	126
3.9 Escenario de la investigación	128
3.10. Caracterización de los sujetos	131
IV. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	133
4.1 Motivaciones desde el núcleo Familiar	134
4.2 Desencuentro con la educación tradicional	139
4.3 Una aproximación desde la experiencia social y política hacia la construcción de un sentido profesional	145
4.4 La opción profesional por el trabajo comunitario	151
4.5 Encontrarse con otros/as: La consolidación de una identidad	155
V. REFLEXIONES FINALES	163
5.1 La importancia del entrettejido de experiencias desde la infancia para la construcción de identidad	163
5.2 La apertura de una posibilidad de transformación social en la pedagogía	164
5.3 Las experiencias sociales no formales como un elemento que potencia al sujeto docente comunitario	165
5.4 El encuentro con la comunidad construye un sentido de vida	167
5.5 Proyección de la investigación	168

VI. BIBLIOGRAFÍA	170
VII. ANEXOS	176

Introducción

La construcción de una identidad docente es un tema que cruza la formación y las experiencias de vida. Desde ahí que se puede mencionar que la identidad es un entramado de experiencias, emociones y sentidos que construye el sujeto en su trayectoria de vida. Desde ahí que es importante indagar en sujetos, en este caso, educadoras de párvulos que se reconoce una identidad profesional, específicamente las que trabajan en contextos comunitarios.

Esta investigación se centró en la indagación de experiencias en la vida de seis Educadoras de Párvulos que han consolidado una trayectoria en los jardines comunitarios, en distintos centros educativos de la Región Metropolitana. El objetivo general, buscaba establecer los aspectos de la identidad profesional que han logrado construir durante su trayectoria personal y profesional, a través de su historia de vida.

La presente investigación está compuesta por cinco capítulos, el primero de ellos; el **planteamiento del problema**, el cual da cuenta de los diferentes elementos que dan origen y sentido a la pregunta de investigación. Este, se centra en torno a los cambios que se han venido dando en la Educación Parvularia y su repercusión en la identidad docente, desde una mirada institucional y comunitaria.

El segundo capítulo; el **marco teórico**, entrega el sustento para el desarrollo de la investigación, ya que se consolidan un marco conceptual que permite orientar el estudio. Una primera parte, se desarrolla todo lo que respecta a la formación de la identidad docente y la incidencia de las políticas educativas y la formación inicial. Después, hay un intento de aproximarse desde una mirada histórica a la construcción de la identidad de la Educadora de Párvulos. Otro aspecto que fue importante en este marco conceptual, es mirar que se puede entender por un trabajo comunitario. Desde ahí que se propone una conceptualización de

territorio desde distintas perspectivas y la incidencia de las políticas neoliberales en el contexto nacional y muy especialmente en las comunidades. Para luego, finalizar con un acercamiento a la educación comunitaria, desde una mirada de la educación popular.

El tercer capítulo, se refiere al desarrollo **marco metodológico** que para efecto de esta investigación enmarca en un paradigma interpretativo-comprensivo con un enfoque cualitativo. Todo esto, a través, del método de historias de vida, en el que se pretende dar a conocer las diferentes experiencias que llevan a consolidar una identidad comunitaria, siendo fiel a los sentidos entregados por los sujetos. También se dan a conocer las técnicas de recolección de datos, la caracterización de los escenarios y los sujetos de estudio.

Luego, en el cuarto capítulo, se presentan la **discusión de resultados**, en donde se desglosan las diferentes categorías de análisis, extraídas de la triangulación de datos a través de un análisis intracaso e intercaso.

En el último capítulo, se presentan las **Reflexiones finales**, las que pretenden dar cuenta de los resultados de la investigación. A partir de los datos, se reflexiona sobre los aportes de la investigación a la formación de las futuras educadoras de párvulos.

I. Problematización

1.1.Planteamiento del problema

En Chile, desde el 2006, con la llamada “revolución pingüina”, se han ido desencadenando diversos movimientos sociales en torno a la educación, los cuales han alzado la voz por una sociedad más justa y garante en derechos, siendo la educación la principal reivindicación que ha tomado la agenda política de los últimos años, generando una presión importante para que se generen cambios. Por esto, desde el segundo gobierno de Michelle Bachelet, comienzan a gestarse diversas modificaciones en torno a la educación en todos sus niveles. En este gobierno, se plantean al menos en el discurso, el reconocimiento del derecho de la educación como bien público y se pretende avanzar en gratuidad, equidad y calidad educativa (Programa de la nueva mayoría, 2013).

La reforma implica a todos los niveles educativos, generando espacios para fortalecer la educación pública, además de generar condiciones de igualdad, a través de la instalación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad Educativa, como lo plantea la Ley General de la educación (2009). Para el nivel educación parvularia, se busca avanzar en calidad educativa, mejorando la cobertura, la actualización del marco curricular, entre otras medidas. Con esto, se pretende mejorar los procesos educativos de los niños y niñas. Como una señal importante, se genera una nueva institucionalidad, a través de la promulgación de la Ley 20.835 promulgada el 5 de mayo de 2015, que crea la Subsecretaria de educación y la Intendencia de educación parvularia, dando una señal política de la importancia del nivel educativo.

Por otra parte, la actualización de los estándares de la formación de la educadora de párvulos y el diseño del marco de la buena enseñanza, permiten dar orientaciones más claras respecto a la formación de esta profesional y por otro lado, generar un marco que va permitir evaluar la docencia en el aula. Sumado a esto, y dada la urgencia por la mejora sustancial en la calidad de la educación, lleva al gobierno a poner sus ojos en los docentes. Debido a esto, se generan propuestas de evaluación y estandarización para los profesores, que buscan mejorar las habilidades del ejercicio docente, como lo es la “prueba INICIA”. Estas implementaciones, sin duda, van aportar a una mayor profesionalización, pero también la tendencia a la escolarización y énfasis tecnocrático, en que se forman las educadoras, muchas veces se desperfila al profesional de la educación parvularia.

Lo antes mencionado, tiene su génesis con la implantación del modelo neoliberal en el 80’, ya que el estado pasa de garante a subsidiario. En este período se suprimen las escuelas normales y organizaciones gremiales, se instalan, además, mecanismos de vigilancia ideológica y política, entre otras. La descentralización iniciada en 1980 introdujo una visión de la educación que dejaba de ser una responsabilidad pública, esto se concreta con la apertura de la formación docentes, en que finalmente, la carrera de pedagogía, perdió su rango universitario y surgiendo una diversidad de instituciones formadoras como Institutos profesionales y Universidades privadas. Muchas de estas instituciones priorizaban (y priorizan) una formación en aspectos tecnocráticos y burocráticos, desde un paradigma de “rol docente” más que en la conformación de una identidad (Reyes et al, 2010; Bellei et al. 2001; Vegas, 2008)

Estas medidas van configurando una identidad funcional al sistema neoliberal, liderado este, por un mercado de resultados y expectativas en el que se homologa y estandariza al

sujeto. Por lo que se impone una cultura, y una visión global de la enseñanza, sin detenerse en las particularidades del contexto.

En el estudio realizado por la Unesco (2016), se menciona que la formación de educadores para la primera infancia ha sufrido en mayor envergadura la diversificación de escuelas formadoras. Por otra parte, históricamente se ha desarrollado una tensión de un paradigma asistencialista y el centrado en la educación de los niños y niñas, eso se agrava por la ausencia de sustentos filosóficos más explícitos para abordar la infancia. Lo que se traduce en un ejercicio de la profesión meramente práctico y carente sentido. (UNESCO, 2016)

Los estándares de la formación de la educadora de párvulos, ha venido a dar respuesta a esta diversidad de formación, tratando de orientar a las casas formadoras. Sin embargo, representa una política “de arriba hacia abajo”, ya que, UNESCO cita a Cassasus, “excluyen un componente esencial para el mejoramiento de la calidad: la participación de los actores; y que tienden hacia la uniformidad en detrimento de la diversidad de visiones sobre la formación docente” (Casassus, 2009, 2010 p.19). Además, otra crítica que se le realiza es una imposición que cercena el conjunto de los conocimientos que son relevantes para las docentes de este nivel educativo, menoscabando su profesionalismo (Fromberg, 2003). Aun así, la propuesta del gobierno no logra abarcar, de manera participativa, lo que los docentes saben; sus conocimientos en torno a la comunidad, el trato con el otro, etc. Quedan en el umbral del olvido.

Otro factor, en el que se ven envueltos los docentes infantiles es la dicotomía entre calidad y cobertura, ya que *“La cobertura ha tenido un énfasis importante en la región que ha permitido el acceso a la educación de los niños y niñas. Sin embargo, en el marco de la equidad y la y justicia social, resulta imprescindible avanzar hacia la calidad”* (UNESCO,

2016 p.19). Si bien, la cobertura es importante para avanzar desde las perspectivas del derecho de la educación, también se requiere de una calidad que valore y potencie a las personas, a través, de aprendizajes significativos y pertinentes y que genere, desde la comunidad, la posibilidad de transformación de realidades para y por la infancia. Desde este punto, se podría hacer notar que “la cobertura ha llevado a que las docentes se vean frecuentemente enfrentadas a generar calidad en condiciones precarizadas” (UNESCO, 2016 p. 18). Esto influye en la identidad que se conforma del profesional del educador o Educadora de Párvulos.

Desde este acumulado de problemáticas que circundan a la educación parvularia, se puede decir que se van instalando distintas identidades que tienen una persistencia histórica; por una parte una identidad de cuidado, por otra parte los matices en la reproducción de un sistema social y político neoliberal que ha logrado desdibujar la identidad de una profesional, por toda la influencia de un enfoque tecnocrático.

No obstante, lo antes mencionado, existen experiencias que se desenmarcan de esta problemática, o por lo menos logran superarla. La investigación de Escudero et al (2015), enfatiza en centros educativos para la primera infancia que desarrollan la educación comunitaria. Muchos de estos centros educativos surgieron al alero del movimiento de pobladoras y fueron desarrollando un proyecto marcado en sus orígenes por un enfoque asistencialistas, hasta lograr consolidar proyectos educativos, basados en una visión clara y fuerte sobre niñez, recogiendo en su praxis el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos. Además, se hacen parte de la comunidad y asumen un compromiso con sus territorios. Es interesante la dinámica que se gesta en estos contextos; ver a docentes infantiles empoderados, consientes y activos políticamente, pertinentes e integrados a contextos culturales y sociales vulnerables que logran movilizar una comunidad a tal punto de

constituirse en elementos identitarios que dan sentido a la profesión y llaman a movilizar a la comunidad. Este aspecto es interesante de mirar, ya que tal como plantea Day (2011) las experiencias íntimas en la vida de los sujetos configuran también buena parte de la identidad docente.

En los jardines comunitarios, se destaca el compromiso de las educadoras de párvulos por trabajar en contextos de pobreza y de poco reconocimiento salarial. Desde esta realidad y trabajo que se ha desarrollado en los jardines infantiles comunitarios, surge la interrogante sobre qué motiva a estas educadoras a trabajar en estas realidades complejas y en contracorriente, cuáles son sus motivaciones y principalmente, cómo se ha configurado en ellas esta identidad de reconocerse como educadoras de párvulos que trabajan en contextos comunitarios.

Dado lo mencionado anteriormente, pareciera relevante de indagar en su proceso de formación de identidad profesional, ya que han logrado romper con el enfoque tecnocrático en un contexto adverso, principalmente hoy en día que las educadoras de párvulos se enfrentan a situaciones de desprofesionalización en ciertos ámbitos laborales, de la mano del surgimiento de manuales, programas e imaginarios infantilizados de la enseñanza que refuerzan una desvalorización de la sociedad respecto a la labor que realizan y principalmente a las tendencias homogenizantes y escolarizadas que predominan en el nivel por la presión de pruebas que promueven conocimientos en áreas como matemática y lenguaje.

Desde ahí, que llama la atención el trabajo de estas mujeres que responden a altos estándares de exigencia como trabajadores de la educación con un alto sentido social, de carácter colectivo, el cual trasciende los límites del aula y la escuela, y se conectan con el conjunto de la vida social y su esencia creadora para luchar resilientemente en la generación

de condiciones de aprendizaje para los niños y niñas a su cargo, a pesar de las dificultades que se enfrentan en los propios territorios, como la drogadicción, la falta de recursos, el abandono, etc. Estas mujeres han logrado persistir en su trabajo hacia una sociedad más justa y garante.

1.2 Preguntas de la investigación

Pregunta General

¿Qué aspectos configuran la identidad docente de seis Educadoras de Párvulos que trabajan en los jardines comunitarios a través de su trayectoria personal y profesional?

Las subpreguntas que se derivan son:

- ¿Cuál ha sido la trayectoria formativa y experiencias claves de las Educadoras de Párvulos que trabajan en jardines comunitarios?
- ¿Cuáles son las características personales que han posibilitado una construcción identitaria como profesional?
- ¿Cómo se significan las experiencias comunitarias para la identidad docente?

1.3. Objetivos de la Investigación

Objetivo General

- Establecer los aspectos de la identidad profesional que han logrado construir seis Educadoras de Párvulos que trabajan en jardines comunitarios, durante su trayectoria personal y profesional, a través de su historia de vida.

Objetivos Específicos

- Identificar la trayectoria formativa y experiencias claves que han sido claves para su opción de trabajo en jardines infantiles comunitarios
- Identificar algunas características personales presentes en las seis Educadoras de Párvulos que trabajan en Jardines Comunitarios.
- Reconocer la significancia asignada a las experiencias comunitarias para configurar la identidad docente.

1.4 Justificación y relevancia de la investigación

La formación de los docentes es el talón de Aquiles del sistema educativo y se han realizado importantes inversiones para mejorarla. Por eso es importante, mirar desde la lógica del sujeto las experiencias que posibilitaron una construcción de identidad profesional desde un recorrido por su trayectoria.

Esta investigación resulta relevante para la formación de las educadoras de párvulos y especialmente para las instituciones formadoras. Si bien se focaliza en las educadoras de párvulos comunitarias, esta investigación a través de las historias de vida permite adentrarse en su trayectoria formativa y profesional, identificando experiencias y sentidos que nutren su identidad.

Cabe destacar, que si bien es cierto, existe bibliografía e investigaciones que hablan sobre la identidad docente de los/as educadores/as de párvulos, y sobre la educación comunitaria a nivel general, es poco lo que se aborda sobre la Identidad de los educadores/as de párvulos comunitarios, ya que, en mayor medida las investigaciones se limitan a relacionar y encasillar a este docente dentro de una línea cronológica histórica de la cual no se desprende un análisis de los aspectos de la propia vida del educador que van configurando esa identidad, en el entendido la identidad es un proceso social, pero también individual que requiere explicitar desde dónde se sitúa el sujeto para mirar e interpretar la realidad, es decir, desde la subjetividad de la persona que construye su identidad. Comprender las motivaciones, capacidades y habilidades que va desarrollando el sujeto a lo largo de su vida ayuda a identificar y caracterizarlo como un profesional distinto a otro.

Nuestro interés por investigar los aspectos que han ido configurando esta identidad docente de las educadora de párvulos comunitarias nace desde la admiración a una forma de concebir y hacer educación de forma colaborativa y comprometida con la realidad social, que se visualiza en la organización de la Red de Jardines Infantiles Comunitarios, realizando proyectos que les permiten subsistir ante las adversidades de un sistema que tiende a opacar y suprimir las diferencias.

Nos interesa que de esta investigación, puedan surgir elementos que permitan a las casas formadoras a orientar, intencionar y acompañar a las estudiantes para que puedan de forma autónoma construir una identidad de educadora de educadora de párvulos.

II. Marco Teórico

2.1. Construcción de la identidad profesional de la educadora de párvulos

En este capítulo, se pretende dilucidar el concepto de identidad y su posterior conformación en el sujeto, tomando aquellos elementos clave en su construcción a lo largo de la vida, para luego profundizar en torno a la construcción de una identidad profesional en el área de la educación y los aspectos que inciden en su formación.

Posterior a ello, se hace casi imprescindible ahondar en la posible incidencia e impacto que tiene la formación inicial docente y las políticas educativas implementadas para ello, bajo el manto de un sistema neoliberal, sobre la construcción de una identidad docente por parte del sujeto, problematizando el escenario actual, en relación a cómo dichas políticas y procesos actúan coartando o posibilitando aquello.

Consecuente a lo anterior, surge, también, la necesidad de visualizar dentro de la realidad nacional, cómo la educación parvularia se ha instalado dentro del acontecer educativo a lo largo de la historia, visualizando sus diferentes transformaciones y evoluciones, pasando a estar permanentemente, gobierno tras gobierno, en el auge de las políticas públicas y cómo ello ha implicado, así mismo, una transformación en la identidad de la Educadora de Párvulos en Chile.

2.1.1 Identidad personal

En primer lugar, se ha considerado importante preguntarse por el concepto de identidad, el cual es un aspecto inherente al ser humano y del que, sin embargo, hay poca claridad respecto. La identidad personal es una parte fundamental de la conformación del sujeto, que permite conocerse, identificarse y conectarse con algo. En síntesis, se puede decir que permite comprenderse y definirse a sí mismo.

Larraín (2001) lo define como “*Una cualidad o conjunto de cualidades características de un sujeto, con las cuales se ve íntimamente conectado*”. (Larraín, 2001 p.22), es decir, como se visualiza cada individuo al intentar relacionarse con otros e identificarse con ciertas características, considerando que a través de los años esta puede ir modificándose, por distintas circunstancias de la vida e incluso por las expectativas sociales que tensionan a la persona, se va viviendo un proceso de construcción de manera inconsciente, en el cual el sujeto va conformando su identidad. Para esto, la interacción con otros es clave, siendo el medio social un aspecto significativo, ya que en base al juicio que otros van realizando el sujeto se va formando su propia concepción de identidad, siendo un proceso intersubjetivo que se realiza en relación a los otros.

Esto se comienza a desarrollar desde la infancia, iniciando desde la relación más cercana que son los padres, y es que si ellos proyectan seguridad, afecto y lazos positivos, el niño o la niña crecerá con una autoestima positiva y optimista determinando la identidad personal y por ende, sus acciones y como enfrentará la vida. Por lo tanto, se puede afirmar que la identidad no es un proceso personal, sino que es el resultado de un proceso social de construcción

continua. Según la Dra. Lourdes Mustelier, quien pertenece a la facultad de psicología, Universidad de La Habana, propone:

La identidad deviene de un proceso complejo de una historia personal, construida en el interior de la trama de relaciones interpersonales y de interacciones múltiples con el ambiente, partiendo de la elaboración de los modelos de los adultos, en primer lugar madres, padres y los maestros como agentes sociales (Mustelier, s.a, p.24).

En esta perspectiva, pensando que la identidad es un proceso de construcción social y que existen diversos factores que la conforman, es como Larraín (2001) propone tres elementos constitutivos a partir de los cuales se forma la identidad, las cuales se describen a continuación.

El primer elemento es la cultura, los individuos comparten ciertas cualidades y características con quienes los rodean, las cuales son determinadas culturalmente y se refieren principalmente, al género, religión, sexualidad, etnia, nacionalidad, que contribuyen a especificar al sujeto y su sentido de identidad, observando que todas las identidades personales están enraizadas de algún modo a su contexto colectivo ligándolo a una cultura determinada.

Un segundo elemento, de tipo material, el cual considera al cuerpo como el primer bien que se logra obtener como propiedad privada del individuo y otras posesiones que logra adquirir el sujeto, entregando de este modo, los elementos de auto-reconocimiento. Es así como al conseguir, obtener, producir o poseer bienes materiales proyectan su sí mismo y visualizan a través de estos productos, sus propias cualidades personales, influenciando en la personalidad humana de cada sujeto. Así es como se puede ligar la identidad personal con el consumo, ya que el acto de adquirir materiales puede ser para satisfacer necesidades propias o para identificarse con las personas que adquieren estos mismos productos.

Para esto, Larraín da a conocer un ejemplo que deja en manifiesto lo anteriormente propuesto:

Puedo comprar una entrada a la ópera porque con la ópera experimento un placer estético, pero también puedo comprar una entrada para la ópera que no me gusta mucho para ser visto en compañía de cierta gente que yo estimo importante o de alto status. (Larraín, 2001, p.27)

En otras palabras, la posibilidad de adquirir distintos bienes materiales brinda la oportunidad de ser parte de un cierto grupo social, entregando un sentido de pertenencia a una comunidad o de poder obtener el reconocimiento de otros por medio de lo que se es capaz de obtener. Siendo limitante al permitir ingresar y formar parte de éste o excluyendo de aquel grupo social. Esto toma mayor sentido considerando nuestra sociedad actual, en la que el materialismo y el “poder” de adquisición brindan la posibilidad de aumentar cierto “status” e influye en cómo los otros lo visualizan.

Por último, el tercer elemento hace énfasis en las relaciones que se desarrolla con “Los otros”. Éstos juegan un rol fundamental, ya que las ideas y expectativas que tengan los demás sobre el sujeto, se transforman en sus propias “auto expectativas”, las cuales pueden favorecer o afectar dentro del proceso de identidad, siendo un componente significativo dependiendo de la valoración que tenga el sujeto sobre el otro, modificando sus acciones con tal de agradar a los demás, existiendo una modelación de su identidad. Como primeros “otros” significativos se encuentra a los padres, sin embargo, a medida que pasa el tiempo, este círculo empieza a ampliarse integrando a amigos, parientes, pares, profesores, entre otros.

Los tres elementos anteriormente descritos están fuertemente conectados a la conformación de la identidad y manifiesta la relevancia que tiene el “otro en la construcción de esta, dejando

al descubierto los sujetos son seres sociales que necesitan de un “otro” hasta para formar una imagen propia de lo que se es y del valor personal de cada sujeto.

En este punto, se puede formular la siguiente pregunta: ¿Quién soy yo a los ojos de los otros?, en torno a esta incógnita es que Erickson, expresa que “*El individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que percibe como la manera en que los otros lo juzgan a él*” (Erickson, 1968, p.22). Por tanto, del modo en que se percibe es como va desarrollando un proyecto de vida personal, que tiene que ver con el resultado del autoconocimiento y aceptación de características personales que lo identifican como un sujeto único con habilidades, destrezas e intereses particulares, teniendo claridad de esto, es que se va moldeando lo que se quiere realizar, proponiendo metas y logros por cumplir, ya que de algún modo se necesita el impulso de un otro para tomar decisiones y enfrentar nuevas propuestas y desafíos personales y/o sociales.

Por otro lado, el autor Revilla (2003), menciona cuatro elementos constitutivos de la identidad, los cuales denomina anclajes. El primero se encuentra relacionado con el *cuero*, expresado en apariencia física, espacio temporal, evolución y desarrollo. Ésta hace énfasis en la imagen que se proyecta a los demás, teniendo influencia en el autoconcepto, la preocupación por la imagen y cómo lo percibe el otro. El segundo anclaje, tiene relación al *nombre propio*, a como se conocen y lo conocen los sujetos. Este elemento es tan importante a nivel social que el Estado le otorga un documento y lo hace responsable de sus actos y obligaciones. Siendo un derecho humano que cada persona sea reconocida por un nombre, teniendo desde el nacimiento una identidad. El tercer anclaje, que tiene relación con la *autoconciencia y la memoria*, entendiendo la conciencia como la cualidad de verse y pensarse a sí mismo, asumirse como sujeto activo con una historia personal en el espacio y el tiempo.

La memoria desde la narración de sí mismo, con base en el recuerdo selectivo, dada nuestra condición cognitiva que impide almacenar toda la información experiencial, seleccionando sólo aquellos recuerdos más significativos de su trayectoria. El último anclaje mencionado está sujeto directamente a nuestra *biografía* y por ende, de manera intrínseca a nuestra identidad personal. Valorando a cada fase que se desarrolla a lo largo de la vida, comprendiendo que cada suceso trasciende en lo que se es hoy.

Y, por último, se encuentra con el cuarto anclaje, el cual está relacionado con las *exigencias que conlleva las interacciones sociales*, siendo un elemento importante la coherencia comunicacional y el intercambio comunicativo con otros. Siendo la confianza y estabilidad personal un factor clave para establecer una buena comunicación, logrando consensos con un mínimo de conflicto y dar a conocer ideas de manera certera a otros.

A modo de síntesis, la identidad es un concepto que permite explicar lo que sucede internamente en el sujeto y cómo influye su entorno en su relación con los otros. En este sentido, la identidad tiene diversas dimensiones, ya sea; antropológica, sociológica y psicológica. Siendo esta, una construcción personal que permite establecer relaciones consigo mismo y con otros, siendo un proceso constante y que según experiencias personales se va transformando.

2.1.2 El proceso de construcción de Identidad docente

Los docentes cumplen una función muy importante, ya sea en el aula, en el centro educativo y en la sociedad. Obviamente, permanentemente se encuentran tensionadas por las exigencias de la sociedad y de las políticas educativas. Desde allí, que es relevante, preguntarse sobre la identidad docente.

La identidad docente debe ser entendida como una construcción mental del sujeto, que se construye acerca de sí mismo con otros actores sociales con los cuales está en contacto, al compartir ideas e ir realizando acciones. De este modo, se van construyendo e integrando conocimientos y experiencias. En este sentido, Venegas (2001) plantea que la identidad es *“Como un proceso resultante de permanentes interacciones con otros y en constante construcción o reconstrucción”*. (Venegas, 2001, p.22)

Esta identidad se forma dentro de un espacio de trabajo en contextos transitorios, pero también desde el hecho de pertenecer a un grupo profesional, integrando diversas herramientas, referencias y concepciones teóricas. Adquiriendo nuevos conocimientos y ampliando su visión profesional. Es un proceso que se encuentra en constante cambio, existiendo una reacomodación y valoración de sí que se van dando con la continua interacción con otros, ya sea mediante diversas acciones, compartiendo ideas, integrando nuevos conocimientos y vivencias para retroalimentarse y aportando a otros. Aquí cobra relevancia cuando Gyseling (1992), define la identidad docente como: *“El mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismo y son reconocidos por otros, como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los docentes”* (Gyseling, 1992, p.12)

Es así, como Olins (1991) propone que el proceso de conformación de identidad personal, facilita esta necesidad de identificarse posteriormente con una carrera o profesión, el cual responde a la interrogante de *¿Qué quiero ser?* y *¿Para qué?* Estas preguntas ayudan a pensar en un futuro y en alguna garantía de éxito. Sin embargo, cualquier elección conlleva una identificación consigo, teniendo una relación directa con conocimientos del sujeto, intereses y habilidades personales. Estando ligada a aspectos históricos, sociológicos, económicos, etc.

La identidad docente está en constante cambio según la comunicación que exista con los otros actores sociales y la imagen que se tiene sobre sí mismo, ya que es necesaria una interacción con los otros para lograr reconocerse dentro de un gremio, como lo es el de profesores, en el que se consideran ciertas características personales que permiten cumplir este rol dentro de la sociedad. Fernández (2006) al referirse a los profesores menciona que los docentes logran realizar apreciaciones y evaluaciones en base a lo que desempeñan, para esto utilizan como apoyo las interrelaciones con sus pares. En otras palabras, es un proceso subjetivo que considera metas y motivaciones personales propiciadores de la identificación de un grupo social que practica una misma labor, siendo parte de un colectivo específico.

Además, el mismo autor menciona que en este proceso existen aspectos relacionados con la percepción que tienen de sí mismos a partir de su ejercicio profesional y de los valores personales de cada docente le otorga a dicha su profesión. Venegas (2001) reconoce la identidad profesional como *“Un resultado provisorio de transacciones que opera el propio sujeto respecto de su historia y sus proyectos (transacciones biográficas) y de transacciones entre la identidad por otro y la identidad definida por sí (transacciones relacionales)”* (Venegas, 2001, p.5). Se logra visualizar la trascendencia que tiene la relación con los pares y entorno. Situándonos en la escuela, el generar espacios de diálogo, sistematización y comunicación constante entre todos los agentes educativos ayuda en la identidad que como grupo profesional se pueda desarrollar, además de influir las características personales de cada sujeto al momento de desempeñarse en el aula y con su entorno.

Por otra parte, Day (2014), afirma que diversas investigaciones muestran la importancia del conocimiento del YO, para comprender el trabajo de los docentes y que, por tanto, sus *“experiencias de su vida personal están íntimamente vinculados al desarrollo de sus*

funciones profesionales”. (Day, 2014, p.68). Desde ahí la importancia de trabajar estos aspectos subjetivos en la formación. Incluso Day menciona que hay autores como Hergreaves (1994), Sumsion (2002), los cuales exponen que, la identidad docente no sólo se crea por los aspectos técnicos o relacionales de la docencia, sino que también tiene un peso las experiencias personales de los docentes, el entorno social, cultural e institucional en que se desenvuelven a diario.

En síntesis, la identidad docente está en una constante transformación mental sí mismo, basada en su trayectoria de vida y a su vez en la interacción con otros, adquiriendo a través de estas diversas experiencias y nuevos conocimientos. Esto, queda en manifiesto en la necesaria potenciación de la identidad de los profesores, a través del diálogo entre pares y valoración de la institución y de quienes la conforman, teniendo de este modo profesores más seguros y apoyados en sus decisiones respecto a las metodologías de aprendizaje.

Sin embargo, para poder mejorar las identidades de cada profesional de la educación es necesario transformar el pensamiento de una sociedad que a través de los años ha desvalorizado a los docentes considerándolos como el eslabón universitario más bajo.

2.1.3 Dimensiones constituyentes de la identidad profesional

Es importante profundizar en las dimensiones que la constituyen la identidad profesional, las cuales hacen referencia a características y estructura de cada profesión viviendo un proceso de identificación en donde se está en una constante búsqueda de singularidad. Desde este punto, se aborda la identidad profesional docente desde una mirada holística, la cual permite visualizar al sujeto como persona, profesional y docente.

En este sentido se mencionan las siguientes dimensiones (Day et al. 2006):

Dimensión personal: Se constituye a partir de distintos contextos, por ende no se dan de igual forma en cada sujeto, lo que hace que esta dimensión sea única y particular en cada persona. Esta dimensión se encuentra en constante cambio, teniendo una construcción a lo largo de toda la vida, en ocasiones inestable. Tiene una gran influencia de las personas que se encuentran alrededor, ya sea; familia, amigos, compañeros de trabajo, o de factores que afectan a su entorno como corrientes sociales, culturales, políticas, históricas, etc. Con las que se relaciona (Maalouf 2006, Rodgers y Scott 2008). Esta dimensión permite reconocer la singularidad del docente, considerando su individualidad, valores, historia de vida y características personales. Visualizándolo como persona más que como docente.

Dimensión profesional: Se configura dentro de un espacio compartido entre el sujeto, su entorno personal y social. Es una construcción social ya más estable en la cual se consideran modelos profesionales y las interpretaciones que las mismas personas hacen de sus vivencias dentro de un mismo contexto laboral. (Canrinus, 2011). Esta dimensión logra reconocer al sujeto dentro de su institución o lugar en el que se desenvuelve en su vida cotidiana, su estructura de trabajo y cómo es su relación con sus pares, estudiantes, apoderados, etc.

Dimensión situacional: En un contexto de trabajo se desarrollan ciertos códigos y normativas que dan lugar a la identidad personal. Como cualquier identidad profesional, la docencia, implica aprender una cultura profesional, una progresiva identificación con el rol a desarrollar, una apropiación de normas, reglas y valores profesionales propios del grupo. En sí, es situarse dentro de un contexto que tiene ciertas exigencias de comportamiento, relación con otros y normas dentro de su rol como docente.

La identidad profesional abarca todos los aspectos del sujeto. Comprendiendo que tiene una historia de vida y características personales que permiten que sea distinto a otro. Así, su labor y estructura de trabajo en una institución será reflejo de esta dimensión personal que ha sido construida a través de toda su historia de vida, configurando la acomodación a cierta normativa de un contexto y desarrollo de un rol social.

El desarrollo de estas dimensiones, favorece prácticas pedagógicas y comunicación entre pares y con todos los agentes educativos que están situados en un mismo contexto.

Identidad personal autoconcepto y autoestima personal

En el ámbito educativo, la autoestima y el autoconcepto son relevantes en el quehacer pedagógico de los docentes de cualquier nivel. La valoración y visualización de sí mismo condicionan su relación con los demás, rendimiento y equilibrio psicológico. Un docente que se siente valorado por su entorno, satisfecho con sus acciones y desempeño laboral siente mayor deseo de proponerse nuevos desafíos y propuestas educativas que un profesor que ha perdido su autoestima al no sentirse capaz o al sentir que su trabajo no es suficientemente valorado.

Por esto, no es extraño que la consideración positiva de uno mismo impulse la autorrealización y ejerza una influencia tan extensa e intensa en nuestra vida. Siendo comprendida la influencia que tiene el autoconcepto en la labor de un educador, Zabalza (2001), hace énfasis en *“Lo que somos como persona y la forma en que vivimos como tales es un factor de fondo importante para el desempeño del papel de educador/a de niños pequeños”* (Zabalza, 2001, p. 6). Por lo que es importante la percepción personal de sí mismo en el trabajo que pueda realizar con otros, ya que un docente optimista y seguro de las acciones que

ejecuta, proyectará energía positiva y proactiva a los niños/as. En este sentido, el autor reconoce que el educador es un modelo orientador y de admiración por parte de los niño/as, jugando un rol importante en la formación integral de éstos.

Browfain (1952) considera el autoconcepto como *“Un sistema de significaciones básicas que el individuo posee acerca de sí mismo y de sus relaciones con el mundo circundante”* Browfain (citado por Zabalza, 2010, p.4) es decir, la imagen que se va haciendo de sí mismo a partir de las vivencias y los mensajes que van transmitiendo los otros sobre él y sus acciones, afectan de manera positiva o negativa en la vida y autoestima del docente. Cuando se logra tener un autoconcepto positivo, el sujeto genuinamente adquiere una responsabilidad social y un rol activo dentro de su espacio, teniendo claridad de la importancia de sus acciones en los estudiantes y en el desarrollo de éstos a nivel social, cognitivo y psicológico. Sintiéndose un precursor de cambios. Es así como la visión personal condiciona la forma en que se ejerce como tal.

El autoconcepto se complementa a la identidad, ya que, influyen las fases de la vida. En este sentido, Zabalza (2010) propone dos aspectos destacables en la visión de sí mismo como persona, que son las siguientes:

La visión general de sí mismo: Se reconoce una particular forma, dentro de la identidad donde existen debilidades y fortalezas, aceptando que en ciertas áreas se tienen más destrezas que en otras y valorando un todo de sí mismo. Se realiza una introspección que se utiliza como marco de referencia del actuar, de cómo se enfrentan nuevos desafíos y de la posibilidad de adaptación a distintos núcleos de la vida como son la familia, los estudios, relaciones de pareja, la vida laboral, etc.

La particular forma en que se construye una identidad: Es la manera en que cada uno construye su vida y que hacen tomar distintos rumbos, dando prioridades a algunas cosas en ciertos momentos de la vida. En este sentido, influyen “los ciclos de vida” en donde se concentra la atención, se toman decisiones y se centran energías, como, por ejemplo: los estudios. También, están los conflictos que son, por ejemplo, enfermedades, crisis etc. que influyen y condicionan la forma en que se organiza la nuestra vida diaria y los esfuerzos. Por ende, es la vida personal que se relaciona a la forma en que se enfrenta a la vida y trabajo, en donde se hace una tensión con los factores externos que llegan al interior afectando la autoestima del sujeto que es parte de la identidad.

En consecuencia, el actuar personal y profesional se ve afectado o beneficiado por el autoconcepto y autoestima que posea cada sujeto siendo determinante en nuestras acciones y en cómo enfrentar cada fase de la vida. Por esto, es relevante trabajar la identidad como docentes, valorando la labor que se realiza día a día, ya que la autoestima y autoconcepto ayudan a fortalecer o afectar nuestro propio desarrollo profesional, dado que condiciona la forma en que se ve y se actúa. Es decir, conforma una visión como profesional.

2.1.4 El ciclo de la construcción de la identidad profesional

La construcción de la identidad es un proceso individual, que se va desarrollando a través de diversos factores personales en el trayecto de la vida. La interacción con otros, imaginarios que subyacen de distintas vivencias, son factores clave en la conformación de esta, siendo subjetivo según, cómo cada sujeto canaliza todo lo externo que va recibiendo del entorno social.

La conformación de la identidad profesional docente de estudiantes en formación en casas de estudio, tiene como base el recuerdo de quienes fueron sus profesores durante su período escolar, recordando, además, aquellas experiencias más significativas vividas con sus familias durante la niñez. Al ser positivas existe el amor por el quehacer docente y del rol que cumple dentro y fuera del aula, siendo un referente clave en cómo se desea desenvolverse a lo largo de su trayectoria profesional.

Este primer acercamiento a experiencias formativas Fernández (2006), las identificó como *aprendizaje vicario* dado que son conductas que se dan mediante a observaciones previas y se consideran como modelos de comportamiento a lo largo de sus propia vida profesional y docente. Por ejemplo: Si durante la infancia el sujeto estuvo a cargo de un docente exigente y estructurado en su qué hacer pedagógico y dentro de sus experiencias formativas este profesor que fue significativo. Probablemente al ejercer su carrera, este sujeto imite el mismo comportamiento de aquel docente que tuvo en sus años de formación, ya que para él fue una experiencia fue significativa y la actitud del docente fue valorada en el desarrollo de comportamiento o de pensamiento del sujeto.

De este modo es importante señalar que la identidad profesional, se construye desde las distintas etapas de formación, siendo relevantes los acontecimientos, el trato y relación con los docentes.

En esto, incide la experiencia con los centros educativos en los que se desempeña. El ser parte de un grupo, asumir desafíos e ir conociendo las innovaciones educativas, forman etapas significativas en la construcción de la identidad profesional, que al tener un buen equipo de trabajo y una institución que valora al docente va formando a profesionales más seguros y capaces de proponerse metas y nuevos desafíos a favor de su desarrollo e identidad docente.

Así es como cada vivencia experimentada influye en la visión e ideales del quehacer pedagógico, traducido esto en los compromisos, deseos personales, necesidades, ocupaciones dentro y fuera del aula, manifestando cada docente interés en distintos aspectos dentro del desarrollo social y cognitivo de sus estudiantes y de sus propias acciones como profesional de la educación. Generando propuestas más interesantes que permiten mejorar lo ya realizado a nivel personal y como equipo de trabajo, sintiéndose escuchado y parte importante de un contexto.

A lo anterior se integran las experiencias que se tienen en distintos contextos escolares, la que puede elevar el compromiso con los estudiantes, familia, entorno y en el trabajo docente. Consolidando el imaginario del profesor como formador integral.

Todos estos aspectos son profundamente significativos en las identidades colectivas, determinando el sentido de pertenencia dentro de una institución. Otro componente significativo es el rol que cumple el profesor dentro de su contexto y lo reconocido y valorado que es su qué hacer dentro de la institución.

Sin embargo, al plantearnos la interrogante de quiénes son los que entregan, en primera instancia, un acercamiento teórico para la construcción de la identidad docente es que se toma a las casas formadoras y al gran trabajo que conlleva formar a profesionales de la educación, es así es que Putnam y Borko (2000) proponen que la formación inicial debería tener las siguientes características: Primero, Una orientación a la construcción constante de la identidad docente de los futuros profesionales, entregando herramientas de empoderamiento y autoestima docente. Considerando la significancia y relevancia que tiene a nivel social la educación y su trabajo como docentes dentro de un contexto; segundo, entregando una base de conocimientos y habilidades para ejercer la docencia, otorgando una educación integral e

integrada en todas las áreas del desarrollo cognitivo y social. Tercero, este proceso se debería dar en forma colaborativa, integrando a todos los sujetos en este proceso de adquirir conocimientos, en equipo y a través del diálogo.

Durante este período inicial “Se produciría una primera transformación y eventuales cambios en las actitudes, valores y funciones que el estudiante y futuro profesor atribuye a la profesión docente y la adopción de determinados hábitos que influirían en su ejercicio de enseñanza posterior” (Cornejo et al, 1999, p.57). Esta etapa es la más relevante en cuanto a la valoración de la carrera, construcción de pensamiento pedagógico y postura social dentro del contexto en el que se encuentra.

La responsabilidad social de la casa de estudio es significativa en toda la trayectoria profesional del sujeto, siendo determinante en el quehacer profesional y en las aspiraciones que se puede tener de su trabajo y transformación social que puede realizar en su entorno. Al encontrarse en la práctica la base entregada por la casa formadora, apoya con fuerza a las complejidades y adversidades que puedan darse ya insertos en una realidad institucional.

En este sentido, Cornejo et al (1999) menciona que sería oportuno plantear la cuestión de la formación y la identidad profesional de los docentes, como un proceso biográfico narrativo, en otras palabras, como un curriculum de vida que se reconstruye con el docente, mostrando así que cada camino de construcción de identidad docente es distinto y no se puede homogeneizar una sola perspectiva. En este aspecto es relevante que se forme al docente en la autonomía profesional.

2.1.5 ¿Por qué hablar de identidad y no de rol?

Muchas veces en la formación, se habla de procesos de identidad profesional y de rol del educador, como si fueran sinónimos, la verdad es que hay una distancia importante entre los dos conceptos que es importante clarificar.

El Rol, se define como un *“conjunto de funciones, tareas, responsabilidades y prerrogativas que se generan como expectativas/exigencias sociales y subjetivas”* (De la cruz, 1998, s.p). Esto, significa un conjunto de acciones, funciones y responsabilidades que adopta una persona y que a nivel de sociedad se exige que se cumplan en su totalidad y de la mejor forma posible. Por ejemplo, cuando se habla del rol docente, la sociedad tiene ciertas expectativas y exigencias con quien desempeñe esta profesión. Se espera que el profesor sea una persona íntegra, con valores formados, con un interés por sus estudiantes y aprendizajes, responsable, etc. Trascendiendo más allá de su rol dentro de una institución sino de cómo se desenvuelve en todos los aspectos de su vida. Estas expectativas sociales son distintas al hablar de una profesión u otra, ya que depende de la relevancia en el rol que desempeña con el desarrollo de las personas que forman parte de una sociedad.

Al hablar de identidad, se puede relacionar a la representación que el sujeto tiene de sí mismo, la cual trasciende del aspecto profesional, construyéndose a lo largo de toda la vida, siendo particular y distinta entre una persona y otra, ya que trasciende de momentos, acciones, valores, creencias personales e interacciones con su entorno. Esta identidad no es definitiva, sino que está en constante transformación, pues el sujeto conoce y aprende de diversas situaciones que va viviendo rescatando los conocimientos y aprendizajes que considera relevante.

Por esto, el rol es diferente a identidad, dado que los roles son construidos por la sociedad para organizar funciones y exigencias sociales entorno a la profesión en la cual el sujeto se desea desempeñar, en cambio, la identidad es una construcción propia de cada sujeto que le da sentido a su vida. Sin embargo, la identidad y rol se relacionan, pues el sujeto toma decisiones y asume ciertas funciones que se plantean, afectando sus pensamientos, afectividad, autoestima y acciones según el rol que ha decidido cumplir a nivel social, pese a esto, el asumir un rol profesional o no, no modifica esta identidad profesional que se ha construido a lo largo de la vida y que lo lleva a ser lo que se es en su totalidad.

2.1.6 Complejidades y tensiones para construir una identidad profesional

Durante la construcción de la identidad, el sujeto se puede encontrar con ciertos conflictos que, a lo largo de la carrera de docente, se dan de manera personal y otros que son colectivos a nivel del gremio educativo.

Uno de ellos es la constante transformación social, en la cual el foco principal es la Calidad en la educación, es por esto que tanto los cambios como las nuevas expectativas intentan mover a los profesores desde simples transmisores de conocimiento a profesionales que ofrecen a los estudiantes experiencias formativas que les permitan crecer como personas y aprender. Por esto, a nivel social se les pide construir y reconstruir su identidad profesional. Esto, conlleva a una crisis de cuánto de lo solicitado los profesores pueden hacerse cargo, tomando en cuenta sus tiempos destinados.

Juan Carlos Tedesco (1999) afirma que si un profesor alcanza a tener todas las características que la literatura a través de los años le ha responsabilizado, el resultado sería

algo ideal, totalmente ajeno a la realidad e imposible de realizar a nivel práctico, ya que dentro de los ideales se encuentra un profesional crítico y reflexivo; sin embargo, dentro de la jornada de un docente el tiempo es reducido y carecen espacios para la reflexión y sistematización.

A su vez, las instancias de diálogo con otros docentes, las cuales son cada vez más escasas dificultando esta identidad colectiva, ya que son pocas las instancias que permiten buscar estrategias de mejora o de análisis colectivo del quehacer educativo en el aula, teniendo a docentes cada vez más solitarios y con una autoestima cada vez más baja e inseguros de lo que llevan a cabo. Esto también se traslada a los docentes formadores que deben realizar su trabajo entre dos sentidos en tensión: uno por el desprestigio de la profesión de parte de la sociedad y el conflicto entre la necesidad de asumir las responsabilidades de una identidad profesional.

Hoy día en el ámbito de la educación, la preocupación y el mayor conflicto es contribuir a la construcción de una identidad docente considerando el dilema de convocar a los profesores a asumir una identidad con un alto grado de implicación personal y responsabilidad ética, pero con una consideración social. Si bien, abundan en la sociedad discursos que resaltan la importancia de la educación y por lo tanto, el papel fundamental de los docentes, estos discursos conviven con otros en los que los profesores son acusados de carecer de una adecuada formación, tener poco interés y responsabilidad por su tarea; en suma, ser los culpables de todos los males que se le adjudican a la escuela y a como se encuentra hoy en día la sociedad. Estos aspectos cuestionando críticamente el lugar de la escuela como una de sus instituciones claves y por lo tanto el papel de los profesores, del saber y de la trasmisión.

2.1.7 Identidad docente en el contexto educacional chileno

Para seguir ahondando en la conformación de la identidad docente, se cree necesario abrir un lugar para hablar acerca de cómo la formación y las políticas de formación docente implementadas en Chile, han ido, de cierta manera, aportando o ayudando a crear esta identidad en los docentes. Desde que se empieza a hablar de educación y de las problemáticas y necesidades que esta conlleva, la formación docente ha estado ubicada en un lugar preponderante y urgente en la agenda de preocupaciones pedagógicas del país.

A modo de contextualizar, es importante hacer mención a la historia, o al menos a diferentes acontecimientos que han ido provocando profundas transformaciones culturales en temas de formación y educación.

En el desarrollo de trabajos de la identidad docente, en Chile, resulta relevante el trabajo de Núñez (2004), en el cual, visualiza la construcción de identidades en los distintos períodos de la educación chilena y cómo se fue construyendo este sentido profesional de la educación. El autor expone diversas identidades existentes, las cuales no son inmutables, invitando a visualizar una coexistencia de estas, en donde, si bien, siempre existirá la predominancia de una, las que se han ido construyendo a lo largo de la historia, estarán encarnadas al interior de un mismo actor colectivo.

La historia larga de la educación formal, registra una sucesión y combinación de identidades de los docentes como actor colectivo. Puesto que los sistemas educacionales acumulan rezagos históricos, al tiempo que se anuncian o se experimentan nuevos escenarios, la identidad colectiva de los docentes de hoy día contiene rasgos construidos anteriormente pero encarnados en el actor social docente contemporáneo. (Núñez, 2004, p.1)

De esta manera, y con una pretensión de esquematizar el proceso de la educación en Chile, se plantea una suerte de “Sucesión de revoluciones” o etapas que enmarcan la historia y la construcción de identidad por los docentes:

Fundación o aparición de la escuela, etapa que en Chile se da desde el siglo XVI a XVIII, en donde se configura una **identidad docente apostólica o misionera**, siendo la iglesia su principal constructor, tal como plantea Núñez (2004):

En la etapa de temprana implantación de escuelas durante la dominación hispánica, los primeros educadores fueron religiosos aunque también hubo individuos sin formación, contratados por los Cabildos o por la propia iglesia. No hubo esfuerzos específicos por entregarles una preparación mínima y su desempeño técnica y culturalmente era muy rudimentario. Más allá de la época colonial la identidad apostólica se prolongó a la etapa de la formación del sistema público de la educación. (p.6)

Pese al paso del tiempo, este sello religioso apostólico en la identidad del docente ha persistido, ya que, si bien, esta ha sido debilitada, por razones tales, como la oferta pública de escolaridad, la secularización, los parámetros institucionales, entre otros, algunas instituciones formadoras de carácter religioso siguen plasmando esto en sus estudiantes. *“Las diversas Universidades Católicas existentes en Chile han tratado de imprimir el mismo sello a la formación de docentes para fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI”* (Núñez, 2004, p.6)

Estructuración del sistema nacional de educación, etapa que en Chile va desde el siglo XIX al XX, en donde se configura una **identidad funcionaria, o de funcionarios públicos**, siendo el Estado su principal constructor:

Se debió principalmente a una iniciativa del estado, el cual imprimió tanto su sello centralista, autoritario y burocrático (...) Al comenzar el siglo XX, los maestros y maestras primarios eran empleados de instrucción pública altamente regulados y los docentes de la educación secundaria eran reconocidos como

“profesores de Estado”. Dicha condición se prolongó hasta 1980, contribuyendo decisivamente a configurar la identidad funcionaria de los docentes. (Núñez, 2004, p.8)

Masificación de los sistemas educativos, Siglo XX. Durante esta etapa se configura una **identidad técnica**, la cual responde a la preocupación por una formación sistemática y especializada de los docentes, tras la estructuración del sistema educativo, haciendo referencia a “la primera profesionalización”. Esta formación planteaba competencias muy alcanzables “Este fue el sentido de la primitiva formación: conocimientos y destrezas básicas orientadas a aplicar normas estandarizadas de desempeño, que fueran eficaces para la línea de producción de enseñanza. Así la formación inicial se constituyó en principal constructora de identidad, con el sello de la definición “normalizada” del trabajo de enseñar” (Núñez, 2004, p.4).

Dentro de esta época, en Chile surgen las escuelas normales. Tal como relata Ávalos:

La primera forma institucional de formación docente en el Chile independiente surgió con el establecimiento de una Escuela Normal de Preceptores en 1842 bajo el liderazgo del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento. Doce años después en 1854 se abrió la primera escuela normal para mujeres dirigida por la congregación de Monjas del Sagrado Corazón de Jesús. (Ávalos, 2004, p.13).

En la mayoría de los casos se trató de un proceso de normalización de la tarea formativa, con el conocido criterio de homogeneización y disciplina que acompañó los procesos civilizatorios. Era necesario formar los docentes porque además de dotar de mano de obra especializada al sistema, en su formación y en su habilitación profesional se establecía la norma según la cual era necesario determinar el qué y el cómo de la enseñanza misma, currículo y metodología debían responder a un proceso formativo común, al que se atuvieran la totalidad de los usuarios del sistema. Este criterio normalizador llegará, en algunos casos, a

una práctica altamente centralizada y bajo una estricta vigilancia que se aseguraba que todas las escuelas del territorio, todos los docentes y todos los alumnos estaban haciendo, al mismo tiempo, lo que se debía hacer. *“Ideal regulatorio que implicaría no sólo un mandato acerca de lo que el docente debe ser, sino que producía lo que finalmente los docentes eran a través del efecto performativo del discurso”* (Romano, 2009. p.95). El estado asume un rol central en la formación de maestros y la docencia se constituye históricamente como profesión de Estado, por decisión del propio Estado en el contexto de la organización nacional y de la integración del país. Una legión de maestros revestidos de una “misión civilizadora” que consistía en la lucha contra la ignorancia, lucha en la que se debía formar al ciudadano homogeneizando ideológicamente a grandes masas de población, según las necesidades de una nación en formación.

Sociedad del conocimiento, tecnologías de la información y comunicación. Esta, según el enfoque de Brunner sería la cuarta revolución en la educación, etapa a la cual a penas se está entrando. Es aquí, en donde se empieza a afinar en el discurso nacional e internacional, una identidad profesional del docente, hecho atribuible posiblemente, a una configuración identitaria realizada por diversos agentes tanto sociales como institucionales, destacando la formación inicial de docentes en instituciones universitarias, desde 1974. *“En la naciente etapa de la educación puesta en la sociedad del conocimiento, la identidad es configurada por diversos agentes sociales e institucionales y también es de autoconstrucción. Así, en el mundo de hoy cobra fuerza la identidad profesional”* (Núñez, 2004, p.4). Sin embargo, y de manera simultánea siguen coexistiendo identidades de etapas pasadas, como por ejemplo la misionera y técnica, por lo cual el sujeto se mantiene en un vaivén de identidades que ha ido adquiriendo y las que va construyendo. Así se refleja durante el siglo XX, durante una concepción ya

concebida de identidad profesional, un tercer ingrediente que sigue afianzando una identidad técnica, un enfoque de docencia como un trabajo asalariado, en donde los docentes se convertían en **trabajadores de la educación**, constituyendo los primeros sindicatos, movilizaciones y conflictos sociales, tal como plantea Núñez (2004)

Pese a estos intentos por profesionalizar la formación docente, el contexto y la realidad que se vivía en aquel entonces no permitió desarrollar en los docentes una real identidad. Sin embargo, el carácter que asumió la formación superior de profesionales, en el contexto de universidades intervenidas y vigiladas por la dictadura militar y el empobrecimiento de su docencia, no permitió hacer efectiva una formación para una identidad y un desempeño auténticamente profesionales. (Núñez, 2004, p.12)

Años más tarde la formación docente se visualiza como un modelo tradicional al que hay que superar. Desde esta perspectiva, según plantean Cardelli y Duhalde *“El neoliberalismo plantea la superación de un modelo tradicional para convertirlo en un subsistema eficiente.”*(Cardelli& Duhalde, 2001, p.3). Estos autores hacen referencia a uno de los más grandes acontecimientos, de gran impacto en la Educación y en la sociedad en sí: La llegada del modelo neoliberal a Latinoamérica, incluido Chile. Se comienza una gran crisis, a raíz de la privatización de diferentes derechos sociales, tales como la salud, previsión social y la educación, entre otras. *“Es necesario tener en cuenta que las políticas de privatización de la educación pública y de reducción de la responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación, le asignan a éste, el rol de organizador y regulador del “mercado educativo”.* (Cardelli& Duhalde, 2001, p.4). Lo cual, se expresa en transformaciones de las diferentes relaciones y valores que predominan en las sociedades actuales y que llevan a prácticas competitivas y el individualismo.

De esta manera el sistema educativo, empieza a conformarse desde un enfoque administrativo empresarial, con estándares y lógicas en la medición de resultados, desconociendo aspectos que le son propios al ámbito educativo. Nace entonces, una gran diversidad de instituciones, con diferentes enfoques y mallas curriculares, que buscaban, también, crear diferentes competencias en sus estudiantes, provocando grandes vacíos. Frente a ello, y con el fin de regular y garantizar una formación de calidad, se crea un sistema de acreditación, con estándares cuantitativos, que no permiten garantizar esta calidad de la que se hablaba.

Durante la primera parte de la década de los noventa, al regreso de la democracia, se observaba claramente la debilidad de la formación de docentes. Los efectos de las reformas estructurales de la época militar en el conjunto del sistema de educación superior pero especialmente en las carreras de pedagogía, habían afectado a las instituciones que las ofrecían. Paralelamente, la desvalorización de la profesión docente que se vivió durante esa época, traducida entre otros factores en un grave deterioro de las remuneraciones para los docentes en servicio, debilitó el interés de los jóvenes por los estudios pedagógicos, como plantea Pérez, (1999):

Las propuestas e iniciativas de reforma del sistema educativo no se encuentran motivadas tanto por la conciencia de las insuficiencias cualitativas del sistema, por su incapacidad para facilitar el desarrollo educativo de ciudadanos autónomos, como por las exigencias imperiosas e insoslayables de la economía de libre mercado. Las políticas neoliberales proponen el desmantelamiento del estado de bienestar y la concepción de educación, no como un servicio público sino como una mercancía de destacado valor, sometida, lógicamente, a la regulación de las relaciones entre la oferta y la demanda. (Pérez, 1999, p.129)

Con el paso del tiempo, y la latente presencia de la globalización, los efectos de determinadas políticas, se esclarecen cada vez más, haciendo patentes los progresos y

desigualdades que estas van generando. Se crea un gran descontento social, desencadenando en movimientos sociales, que buscan demostrar el fracaso de un modelo de mercado que ha generado profundas transformaciones. Lógicamente, los diferentes gobiernos han buscado hacer frente a ello, implementando diferentes políticas públicas y transformaciones, tales como la última reforma Educativa, creada bajo el gobierno de Michelle Bachellet, y es que la educación se toma la palestra completa, cuando de mejoría y calidad se habla. En este sentido es importante destacar, que ya no sólo se habla de educación y calidad sin más, ahora se visualizan diferentes componentes que vendrían a aportar en esta construcción de calidad, entre ellos, los docentes y su formación.

Desde esta dirección, el Ministerio de Educación ha desarrollado una serie de iniciativas dirigidas al mejoramiento de la formación inicial, tales como la Beca Vocación de Profesor para atraer a jóvenes talentosos a las carreras de pedagogía, Convenios de Desempeño para fortalecer las transformaciones necesarias de los currículum de pedagogía, la Prueba Inicia para evaluar los conocimientos y habilidades logradas por los egresados de las carreras de pedagogía, y la formulación y elaboración de Estándares Orientadores para estos profesionales. (MINEDUC, 2012)

Sumado a ello, la necesidad de fortalecer y mejorar la educación de la primera infancia, ya que durante los últimos años y tras diversos estudios, se ha demostrado el impacto que tiene la Educación en los primeros años de vida, transformándose en un tema prioritario para el Ministerio de Educación de Chile. En tal sentido, se consideró indispensable proporcionar a las instituciones formadoras orientaciones claras y precisas acerca de los contenidos disciplinarios y aspectos pedagógicos que debe dominar todo educador y educadora de párvulos al finalizar su formación inicial, para ser efectivo en el ejercicio de su profesión.

Dichos estándares tienen por objeto orientar la formación inicial docente, a través de adecuaciones y reformulaciones de los programas de estudio de las distintas instituciones. Estos estándares describen qué conocimientos deben saber y qué deben saber hacer los educadores y educadoras, así como las actitudes profesionales que deben desarrollar durante su formación. En esta perspectiva, dichos estándares permitirán tener una visión de conjunto sobre los conocimientos, las habilidades profesionales y el compromiso moral que compete a un educador o educador y que se espera posean una vez finalizada su formación profesional. (MINEDUC, 2012).

De esta manera se devela que el mejoramiento de la educación y la calidad en los procesos educativos, ha sido realizado sin la participación de los docentes. En esta perspectiva, Hargreaves (1999) plantea que hoy por hoy el mundo ha ido evolucionando desde la era moderna a una era posmoderna y es precisamente allí, en donde los docentes han debido experimentar bruscos y acelerados cambios que en muchas ocasiones ni siquiera les han sido consultados. Aquí es cuando el profesor debe asumir nuevas tareas que antes no eran parte de su rol docente, las cuales le han producido una sensación de sobrecarga de trabajo, un colapso moral y psicológico y, sobretodo, inseguridad ante la incertidumbre de estos nuevos papeles asumidos.

La dependencia política y económica del sistema educativo está provocando de forma permanente modificaciones y reformas legales, institucionales y curriculares en función de los cambios de gobierno o de los requerimientos de las crisis y transformaciones económicas, pero en el fondo, la calidad de los procesos educativos sigue inalterable, *“porque ni los docentes ni los estudiantes se sienten implicados en un cambio radical, en un proceso de búsqueda y experimentación reflexiva de alternativas en la cultura escolar en la que viven”*. (Pérez, 1999,

p.143) Con ello se puede extraer claramente que los cambios y reformas determinadas de forma externa no provocan modificaciones realmente valiosas, dejando en vista de cualquiera que una estrategia exógena de cambio provoca esencialmente el incremento de tareas burocráticas para los docentes, además de fuertes resistencias de los actores, desencadenando en el fracaso de las pretendidas reformas, y es que como plantea Bennet (1992)

El cambio educativo no se reduce a la elaboración de nuevas estrategias y procedimientos para ejecutar reformas impuestas desde afuera, sino que tiene que ver con el desarrollo por parte de los individuos implicados de estrategias personales para responder a, e influir sobre, el impacto de los cambios estructurales y culturales del escenario escolar y social. Bennet (citado por Pérez, 1999, p.144)

2.1.8 Identidad Docente, un camino que configura desde la formación inicial

Con todo lo anterior, se visualiza claramente a docentes que se preparan como técnicos, buscando el desarrollo de competencias para la empleabilidad y no como un sujeto social, y es que como plantea Pérez (1999) los docentes han ido perdiendo su identidad y eso va acompañado de una desvalorización social, debido a una desvalorización de la pedagogía, ya que ha perdido la capacidad de actuar como vehículo social. Entonces cabe preguntar ¿La formación que se está entregando actualmente a los docentes, permite crear identidad? ¿Las políticas públicas implementadas están pensando la formación docente en favor de una identidad que los haga únicos y diferentes, que le permitan desenvolverse como sujeto social?

Partiremos desarrollando el concepto de formación. Algunos autores se refieren a la formación como un desarrollo personal, *“Es la dinámica de un desarrollo personal. La formación es un desarrollo personal, pero es su dinámica, el movimiento, las formas que en el trayecto que se construye en la temporalidad, va tomando ese camino”* (Souto, 2009, p.22)

Para Berbaum (1982):

Una acción de formación corresponde a un conjunto de conductas, de interacciones entre formadores y formados, que puede perseguir múltiples finalidades explicitadas o no, y a través de las cuales se llega a ciertos cambios. Una peculiaridad de las acciones de formación es que se desarrollan en un contexto específico, con una organización material determinada y con ciertas reglas de funcionamiento. Berbaum(citado por Vaillant & Marcelo, 2001, p.18)

En palabras de Honoré (1980)"*Es la interexperiencia del entorno humano lo que constituye el suelo, el centro de gravedad de la formación, cualquiera que sea su forma*". Honoré (citado por Vaillant& Marcelo, 2001, p.19) En otras palabras, es la interrelación entre personas la que promueve contextos de aprendizaje que van facilitando el desarrollo complejo de los individuos que forman y que se forman.

La formación, como se ha planteado, se presenta como un fenómeno complejo y diverso, dando lugar a pensar que la formación docente no se está tomando quizás con la complejidad que a esta le pertenece, ya que como plantea Souto:

La formación es compleja, la complejidad reconoce una pluralidad de instancias siendo cada una de ellas insuficiente en sí misma. Hay un principio de incertidumbre, no es un conocimiento totalizador, ni aspira a la completud, sino que tiene un sentido totalizante en la medida en que trata justamente de poner en relación aquellas cosas que en la realidad están en relación y que el conocimiento ha ido separando y disociando. (Souto, 2009, p.14)

Es decir, cuando se habla de formación se está tratando de abarcar algo que es una totalidad de lo diverso, difícil de ser abarcada y que nunca lo será en su totalidad, considerando lo heterogéneo, la variedad, pero siempre en relación, nunca por separado.

Acompañado a esto, la misma autora, habla de la multirreferencialidad, en el sentido, de poder mirar la complejidad de la realidad desde distintas perspectivas. "*El respeto a lo*

heterogéneo es un principio básico así como la vigilancia epistemológica sobre el pensamiento de lo diverso y no de lo único. Por lo tanto, la multirreferencialidad plantea la articulación entre las distintas perspectivas de análisis, pero no la homogenización del conocimiento". (Souto, 2009, p.18) Se plantean diferentes indicadores, que serían componentes de la formación docente, advirtiendo entre ellos, la Temporalidad, el Azar, Sujeto y Subjetividad, Inclusión del otro, Trayecto y la Autoformación. Al tomar estos indicadores se le da un enfoque complejo a la formación docente y al sujeto en el proceso, ya que articula en cierta medida lo psíquico, lo cognitivo, lo emocional, lo físico, lo social, lo racional, la acción, lo ético, etc. Contraponiéndose a esta simplificación de la visión actual del sujeto y la formación. En este sentido plantea lo siguiente: *"El sujeto en la educación y en la formación es tomado prioritariamente como sujeto cognitivo, efectuándose una reducción de su complejidad al desatender los otros sentidos. En realidad un sujeto solamente cognitivo es un sujeto reducido"* (Souto, 2009, p.19).

Ahora bien, vale la pena ahondar entre estos indicadores propuestos, los cuales irán denotando diferentes aspectos que componen la formación docente y que dentro de las políticas de formación vigentes no se consideran. Estos indicadores son:

Temporalidad, que hace referencia a una duración, algo que nace, y que desaparece. La formación tiene una duración, tiene una historicidad. Los sujetos en formación transitan la temporalidad, tienen una historia. La Temporalidad permite hacer referencia a esa historia del sujeto.

Pensar la temporalidad en la formación implica: tener en cuenta las tradiciones, la historia de la formación, de sus ideas y de sus prácticas; tener en cuenta el sentido de transmisión tan propio de lo educativo, transmisión en la duración, durante, a lo largo

del tiempo y aún más allá de una vida y muerte individual, de un sujeto o de instituciones específicas; resignificar la adultez del sujeto de la formación como un momento en el devenir del sujeto, momento que no es ni definitivo, ni único, ni eterno; también implica la aceptación del sentido de trayecto de formación como aquello que se construye a lo largo de la vida , y que articulando pasado y presente lanza al futuro. (Souto, 2009, p.19)

El sujeto y la subjetividad, *“entendiendo como subjetividad un vínculo peculiar y absolutamente singular, que cada uno de nosotros como sujeto singular establece con el mundo”* (Souto, 2009, p.20). Esta manera singular de relacionarse con el mundo es una construcción del sujeto, en donde tanto la formación como la educación cobran un papel fundamental para su construcción.

La inclusión del otro, este indicador se refiere a lo intersubjetivo en los campos de lo grupal y lo social. *“La formación no puede ser pensada si no es en relación con el otro. El sujeto se forma siempre en relación con otro, nunca se forma aislado, y nunca se forma así mismo en términos excluyentes”* (Souto, 2009, p.20). La formación no es entonces un proceso individual, el otro siempre aparece en uno mismo, es un proceso recíproco.

El trayecto, como indicador de la formación, el cual hace referencia a una construcción a lo largo del camino, de forma azarosa. *“La formación nunca es trayectoria, la trayectoria es mecánica, está prefijada... el trayecto, en cambio, tiene que ver con el andar, con el camino, siempre acompañado y nunca en soledad”* (Souto, 2009, p.21)

La autoformación, viene a entregarle al proceso de formación el sentido de responsabilidad y libertad. *“La autoformación es conciencia del futuro para el propio proyecto,*

es ejercicio de la libertad en la elección del trayecto, desde las opciones que se puedan ir presentando y de las que pueda ir construyendo, es ejercicio de ese acto – poder.

Las mallas de formación docente, claramente no responden a una construcción de identidad docente, por una parte el problema de separar los saberes pedagógicos de lo disciplinar. Esto conlleva a visualizar la formación docente al mero servicio del currículo (Messina, 2008). En este sentido la formación debe pensarse desde una lógica compleja, en su multiplicidad, en lo histórico- social, en sus supuestos y tradiciones y en las nociones de base que la constituyen. Es abarcar, abrazar su campo en las articulaciones conceptuales desde la multirreferencialidad y en los anudamientos que en sus prácticas ponen en juego.

Según Vaillant y Marcelo:

La formación del profesorado debe promover en los docentes una identidad propia como personas con capacidad de aprender, de ser responsables y de emprender. Una capacidad para aprender que se concreta en lo que se ha denominado aprendizaje autorregulado, mediante el cual se genera en los docentes un estilo propio de implicarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias para evaluar el grado de cumplimiento de las metas, procesando información y encontrando recursos para aprender. (Vaillant y Marcelo, 2001, p.10)

Por su parte Albarracín (2009) plantea la formación como una conciencia histórico social, la formación democrática, la cual tiene un gran ingrediente cognitivo que dicha formación no puede descuidar, toda vez que una visión completa de los procesos históricos permite a los sujetos comprender los hechos y los procesos en los que están involucrados, constituye un factor motivacional para la participación responsable en los asuntos públicos. Sin embargo como se puede apreciar el proceso de formación inicial, en las instituciones de nuestro país se torna a un proceso objetivo que busca responder a políticas y estándares demandantes por reformas de un sistema de libre mercado, obviando, ignorando o dejando en segundo plano

aspectos tan importantes como el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión, la creación y construcción de identidad por parte de los sujetos en formación, inhibiendo su capacidad de poder responder, moverse y crear dentro de los diversos contextos con los que se encontrará a lo largo de su desempeño como futuro docente, dentro de esta sociedad en constante evolución.

Las reformas en la formación docente tienen en su propio seno, la semilla del fracaso, ya que las mismas han estado organizadas de modo vertical y excluyente de los protagonistas que llevan adelante en el aula las reformas.

Para Cardelli y Duhalde (2001), el proceso de transformación en Latinoamérica ha estado caracterizado por la implementación de recetas y resoluciones técnicas que los especialistas elaboran para ser aplicadas en cualquier contexto. Esto, en la formación docente, se ha constituido en uno de los principales obstáculos para su transformación ya que, por un lado, se desconocen las capacidades de los docentes para proponer reformas de la realidad circundante y por otro, se producen serias brechas entre los docentes ideales que se plantean en las reformas y el docente real, con sus particularidades y diferencias, que cotidianamente produce el fenómeno educativo. Evidentemente, se pasa por alto el hecho de que la educación es un proceso sociohistórico concreto, situado, y con dinámicas propias que merecen ser consideradas.

Por otro lado, si bien, se visualiza un proceso de formación inicial, en donde no hay mayor esmero por considerar factores tan complejos del proceso mismo, como del sujeto, tales como la construcción de una identidad propia, mencionada anteriormente, por parte de los docentes

en formación, que les permita plantearse desde su persona en diversos contextos sociales, Berger y Luckman (1967) exponen que:

Las instituciones, por el mero hecho de su existencia, controlan la conducta humana al establecer patrones de conducta que controlan y orientan el comportamiento individual en un sentido en contra de otros múltiples teóricamente posibles. Las instituciones reflejan y hasta cierto punto mediatizan los valores y las relaciones sociales de una sociedad determinada. Berger y Luckman (citado por Pérez, 1998, p.127)

Por su parte, Pérez (1999) plantea

Cada institución configura su propia forma específica de establecer los intercambios personales y curriculares, y aunque podamos encontrar elementos comunes que se repiten en las más diversas circunstancias, siempre actuarán de manera singular y constituyendo un modo peculiar de comportamiento e identidad en sus actores.” (Pérez, 1999, p.154)

Estos autores expresan de una u otra forma una incidencia de las casas formadoras en la identidad del docente, sin embargo se habla de una identidad objetiva, planteada desde la institución, dejando fuera ese espacio para que los docentes en formación construyan su propia identidad, conjugando los diferentes elementos que ello conlleva, porque resulta casi imposible dar cabida a una conformación de identidad dentro de la formación inicial si se pretende formar docentes que respondan a estándares, tomando al sujeto sólo desde su lado cognitivo, olvidando todos los componentes necesarios que están presentes tanto en el proceso de formación como en el sujeto mismo, visualizándolo desde la simplicidad.

Como vemos, la realidad devela las grandes transformaciones que ha vivido el sistema educativo y con ello todos los sujetos que viven en él, como son los docentes, y es que visualizar algo tan complejo y que sienta las bases de toda sociedad como es la educación, como una mercancía que cobra valor por la simple relación de la oferta y la demanda, ha

abolido completamente el proceso, en su generalidad, y con ello la formación de los futuros formadores, la base del hecho social, quienes han sufrido las peores consecuencias, inhibiendo un cambio profundo en la educación, pero ¿De qué consecuencias se habla? ¿En qué medida las políticas educativas bajo un enfoque de mercado han repercutido en los docentes? Cardelli y Duhalde (2001) citando a la CEA sostiene fundamentalmente que las transformaciones de la formación docente, ocurridas en los últimos años, se enmarcan en un proceso de inversión centrado en las “cosas” más que en las “personas”. La formación no ha estado ajena a políticas educativas que han priorizado la inversión en infraestructura, nuevos edificios, tecnología, materiales didácticos antes que en mejorar las condiciones de trabajo y profesionales de los educadores. Políticas educativas, que además han estado pensadas desde una mirada del corto plazo y de ninguna manera plantean una transformación de largo plazo.

Pese a los cambios y las grandes transformaciones que ha vivido la sociedad, y con ello la Educación y con ella, los docentes, se sigue visualizando un sistema educativo plasmado en las premisas del normalismo, de espacios en donde prima el “deber ser” de cada actor social, como estudiantes y profesores. *“La escuela tiene escasa capacidad de imponer y sostener un marco normativo diferente de aquel que impera en el medio”* (Romano, 2009, p.99). Con esta frase, Romano habla de la fragmentación del sistema educativo, el cual, advierte, que esta condición fragmentada hace que la institución signifique diferentes cosas según el sector social en el que se esté inmerso, tomando signos distintivos para alumnos y docentes según el lugar en donde se encuentren. Con ello surge una fragmentación en la identidad del docente, la cual aún no ha podido ser modificada, en la cuna de un “deber ser” constante y permanente. Se ha producido una retórica en la formación docente que se ha transformado en un universal, “el aprendizaje tiene que promover la construcción del conocimiento”, “la institución educativa

debe ser abierta y dialógica”, “la enseñanza debe promover el espíritu crítico”, pero esta retórica de lo dinámico, de lo mutables y lo diferentes de los discursos oficiales y de la pedagogía dominante, choca con unas prácticas de formación docente que somete a los cuerpos al disciplinamiento. Este es el nuevo rostro de la homogeneidad normalizadora.

Según Romano (2009):

Se devela claramente la incongruencia del discurso y la práctica en torno al proceso de formación inicial, el cual, desde las palabras plasma un fenómeno de formación complejo, con cabida en lo humano, en la construcción constante, pero que en el hecho se siguen replicando las mismas prácticas casi originarias de un sistema educativo arcaico. (Romano, 2009, p.100)

¿Es necesario realmente el estándar del “deber ser” dentro de la formación inicial docente?
¿Permite esto crear identidad propia? Butler (2001) plantea “*no es necesario que haya un agente detrás de la acción, sino que el agente se construye de manera variable en la acción y a través de ella*”. Butler (citado por Romano 2009, p.100) Es decir, no se hace imprescindible un “deber ser” predispuesto por la institución y el medio, que forme y estructure una identidad docente. En este sentido plantea: “*La función homogeneizadora que la docencia y la formación docente aún mantienen, ante el efecto performativo de la tradición normalizadora, mandato incuestionable que sólo cree en la existencia de “un” sujeto debiera ser pensada como un concepto móvil y contingente*” (Romano, 2009, p.101).

Para que los sujetos en formación logren construir su identidad, nada más necesario que la instancia y el espacio para que lo hagan, el encuentro con la realidad, con lo contingente, irá transformando tanto al sujeto como al medio en su práctica. “*No está por descubrir sino por inventar, no por realizar, sino por conquistar; no por explorar, sino crear de la misma*

manera que un artista crea su obra. Para llegar a ser el que se es hay que ser el artista de uno mismo” Larrosa (1996) (citado por Romano, 2009, p.101).

2.1.9 Identidad docente en el centro educativo, consecuencias del accionar de políticas educativas de mercado.

Como se ha mencionado anteriormente, se han creado y ejecutado diversas políticas, traducidas en reformas dentro del plano educativo, con miras hacia el eficientismo y la demanda mercantilista, en colaboración de los diferentes actores del sistema educacional, entre ellos, el docente, sujeto que ha estado emergido de principio a fin en las nuevas transformaciones que el estado impone, y es que la cultura docente en su totalidad se encuentra bajo el yugo de las imposiciones del mercado, las cuales pueden ser vista en la siguiente forma:

El verdadero significado del sujeto docente actual

Hay dos significados de la palabra sujeto; sujeto a otro por control y dependencia y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto (Romano, 2009, p.94).

Según el autor, se puede ubicar al docente bajo el primer enfoque de sujeto a otro, dependiente “de”, realidad actual y latente en todo nuestro sistema educativo, y es que desde la formación inicial, los docentes están remitidos a lo que otro impone o requiere, bajo el “deber ser” que se *“asienta en la distinción entre lo “normal” y lo “anormal”, que actúa modelizando a los sujetos en proceso de formación, imposibilitando pensar a los mismos en su dinamismo, diversidad y heterogeneidad”* (Romano, 2009, p.93). Situación que lleva

finalmente a los docentes a perderse entre lo que son y lo que deben ser, en lo que hacen y lo que deben hacer, entre la realidad y el estándar.

Si es verdad que entre el conocimiento y los instintos, todo lo que hace, todo lo que trama el animal humano, hay solamente ruptura, relaciones de dominación y subordinación, relaciones de poder, quien desaparece entonces no es Dios, sino el sujeto en su unidad y soberanía. Nietzsche (citado por Romano, 2009, p.93)

Todas estas formas de concebir al sujeto docente, sumado a las políticas públicas, evidentemente tienen una repercusión, tanto en los centros educativos, en sus estudiantes como en sus docentes, causando diversas problemáticas, que finalmente desencadenan en la imposible concreción de la calidad en el sistema educativo.

Cambios en el contexto

La cultura docente se encuentra en una delicada encrucijada, viviendo una tensión inevitable y preocupante entre las exigencias de un contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto, caracterizado por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la dependencia de los movimientos del libre mercado mundial por un lado y las rutinas, convenciones y costumbres estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático por otro. *“En esta inevitable tensión, los docentes se encuentran cada día más inseguros e indefensos, se sienten amenazados por una evolución acelerada a la que no pueden o no saben responder.”* Hargreaves, 1994 (citado por Pérez, 1999, p.163)

Aislamiento profesional

Otra problemática planteada desde la perspectiva de Pérez es el aislamiento profesional que provoca, tanto el accionar político, como la sociedad en su contante evolución, primeramente en el espacio de formación, seguido del espacio laboral.

El aislamiento profesional de los docentes limita su acceso a nuevas ideas y mejores soluciones, provoca que el estrés se interiorice, acumule e infecte, impide el reconocimiento y el elogio éxito y permite que los incompetente permanezcan en perjuicio de los alumnos y de los propios compañeros docentes. (Pérez, 1999, p.167)

El aislamiento docente al que hace referencia Pérez, es sin lugar a dudas una de las perores consecuencias de las políticas de libre mercado, como de la misma formación docente inicial. Este es el caldo adecuado de cultivo del pragmatismo, la pasividad, la reproducción y la aceptación acrítica de la cultura social dominante. La pérdida de legitimación tradicional de la tarea docente, la incertidumbre de los nuevos horizontes, acompañados por la presión y la urgencia de responder a las nuevas del mercado, así como la escasa consideración social de su labor están provocando en el docente un alto grado de ansiedad e insatisfacción profesional. *“La cultura docente de final de siglo, se nutre, en no escasa medida, de frustración, ansiedad, desorientación y cínico pragmatismo”* Esteve zarazaga, 1987; Banks, 1993(citado por Pérez, 1999, p.176)

Hargreaves, por su lado, habla de algunas de las tantas problemáticas, consecuencias del accionar político en el sistema, las cuales han ido forjando o inhibiendo la identidad del docente. El contenido de la cultura docente está estrechamente relacionado con la específica función social que la escuela adquiere en cada época y en cada contexto, y su regulación política y administrativa, así como con el conocimiento pedagógico acumulado en la tradición

teórica y práctica de este ámbito académico y profesional. Con ello toda la estructura del sujeto se ve modificada y sujeta a los contextos y tiempos en donde se encuentra.

Los valores que constituyen el contenido de la cultura docente también se encuentran en un momento decisivo de cambio y reestructuración, provocado por las exigencias que la economía de libre mercado, orientada al beneficio y la rentabilidad, y las condiciones sociales y culturales de la época postmoderna están ejerciendo sobre la escuela.” (Pérez, 1999, p.165)

2.1.10 Los primeros acercamientos a la identidad de la Educadora de Párvulos; Una propuesta de lectura a partir del desarrollo de la Educación Parvularia en Chile

Primer período: El Surgimiento de las “kindergartinas”

Los inicios de la Educación Parvularia en Chile, nacen por motivo de la visita a Berlín de Valentín Letelier (1881), quien se desempeñaba como secretario de la embajada chilena en Berlín, por lo que conoció en ese país los jardines infantiles froebelianos.

Durante el gobierno del presidente Domingo Santa María (1881-1886) y bajo la visión del ministro Joaquín Blest Gana y de José Abelardo Núñez, como Inspector General de Instrucción Primaria, surge el periodo que da origen al movimiento de renovación educacional, los cuales se basaban en los progresos que la pedagogía había alcanzado en Europa en esos años. Desde ahí, la profunda motivación que mueve a José Abelardo Núñez, quien ya había viajado años anteriores a Estados Unidos y Europa. Este hombre es quien logra que el Presidente en 1883 impulsara una ley que dotó de recursos extraordinarios al Ministerio de Instrucción Pública, los que permitieron construir escuelas y equiparlas con mobiliario y material didáctico, también, se contratan profesores extranjeros y se seleccionan centros, especialmente en Europa, para que profesores chilenos fueran a estudiar y perfeccionar sus

conocimientos. A su regreso, estos educadores, debían difundir en presentaciones y escritos lo aprendido y observado en Europa, lo que facilitó la posterior instalación de los jardines infantiles del país. En este proceso, es que llegan educadores alemanes, suizos y austriacos, entre ellos las hermanas Luisa y Leopoldina Maluschka Maly, quienes responden al llamado del gobierno de Chile, para comenzar a trabajar en la Escuela Normal N°1.

Leopoldina Malushka luchó por lograr la obligatoriedad de la educación inicial, de manera tal, que se asegurase su cobertura nacional, su lucha ha sido por el derecho de la educación de la primera infancia.

Por tanto, esto nos habla de un compromiso en el que trato de vincular el rol del Estado a la Educación Parvularia, desde una perspectiva social (Muñoz, 2012). Esto lleva a reconocer un compromiso vital con la educación de los niños y que llevó a esta precursora de la educación a generar incidencia en la política educativa que en esos años se vivía en el País.

A lo antes mencionado, se suma la labor que realizaron. En primer lugar, su labor no se limitó a la generación de centros que atiendan a la primera infancia, sino que, además, lograron producir revistas y publicaciones, permitiéndoles sistematizar sus reflexiones pedagógicas, como lo fue la Revista mensual el “Kindergarten Nacional de Chile”. En segundo lugar, creó la primera Asociación de Maestras de Kindergarten, la cual promovía la creación de kindergarten popular, destinado a brindar atención a niños/as de escasos recursos en educación, alimentación y vestuario. Esto habla de un compromiso social y político para mejorar las condiciones de la infancia. La docente alemana también se destaca por su preocupación en generar una organización gremial que pudiera organizar la labor de las educadoras de párvulos.

En la labor desarrollada por las primeras kindergardnerinas, se puede reconocer una visibilización de las necesidades y un proceso de enseñanza-aprendizaje lúdico desde los requerimientos particulares de cada uno los niños/as, considerándolos seres integrales y activos, creyendo en la importancia de vincular a la familia en el trabajo pedagógico. Además, de concebir a los Educadores con sólidos conocimientos y con una gran capacidad de reflexionar y de generar debates sobre la educación de la primera infancia. En este sentido, también se reconoce un claro compromiso social y político que debe tener este/a profesional.

La conformación de las primeras instituciones educacionales para la primera infancia en Chile y su repercusión en la visión de Educadora de Párvulos

En 1904 se crea la “Asociación Nacional de Educación”, institución que agrupa a intelectuales y educadores, que desempeñaban un rol fundamental en el desarrollo de la Educación Chilena. Desde sus principios y fundamentación postulan que el Sistema de Educación Nacional comenzaba desde el Jardín Infantil.

Este principio hace que esta Asociación pida la creación del curso Normal de Kindergarten fundamentando que:

“El Kindergarten nacional, con el mismo derecho que la escuela, liceo y la universidad, es una parte integrante de todo sistema de educación pública, y así lo han comprendido los Estados Unidos, Alemania, Francia, Japón, e Italia. Aparte de estas razones no olvidemos que sobre todo en nuestros barrios pobres, tendrán en el Kindergarten una institución de primera necesidad para empezar la educación de los innumerables niños que por su edad no pueden concurrir a la escuela y por la extrema indigencia de los padres quedan durante todo el día, abandonados en el conventillo o en la vía pública.” (Peralta, 2006, p.16).

Desde los dichos de la Asociación Nacional de Educación, subyace una gran preocupación e intención de igualar los derechos en los distintos niveles educativos.

Como se menciona anteriormente los inicios en la formación de educadoras de parvulos estuvo fuertemente marcada por la influencia europea, específicamente alemana debido al predominio de las ideas de Federico Froebel. Durante esta época, se responsabiliza a las mujeres, de la gran tarea que representaba la educación de la infancia. En efecto Federico Froebel veía en las mujeres condiciones propicias para la labor de educar; sentido maternal, protección y cuidado, denominándolas “madres de los niños”.

Es así como en el año 1905 se toma la decisión de crear el primer Kindergarten fiscal en Chile, lo que favoreció su instalación fue sin duda la existencia de Kindergártenes privados que ya existían y que fueron con diferente éxito mostrando su tipo de trabajo. Estos se habían iniciado como parte de los Colegios de las colonias extranjeras residentes en el país, fueron precursores del método Froebeliano.

El primer Kindergarten fiscal se anexo a la Escuela Normal de Preceptoras N°1, un hito muy importante, ya que por primera vez el estado asume el financiamiento y funcionamiento de este nivel educativo. Esto llevó a que la labor de las kindergarterinas egresadas se extendiera por varias provincias del país, en aulas anexadas a Liceos y escuelas del sector particular.

Los Kindergarten se implementaron de norte a sur (Tacna a Punta Arenas), desarrollándose a través de currículo activos. Junto con esto, se desarrollan los primeros estudios y documentos sobre educación preescolar en Chile. Las mujeres que realizaban el curso de maestras kindergarterinas, en su mayoría maestras normalistas, realizaban un trabajo activo en

los Kindergarten fiscales y finalizaban su curso a fin de año recibiendo un certificado que constataba los estudios realizados, en el cual se señalaba: Metodología, Práctica, Habilidad Manual, Aptitudes para Kindergarterina, Canto y Gimnasia, además de otras disposiciones personales. En la formación de las Kindergarterinas se vinculaba la teoría y la práctica absolutamente, donde la profesora enseñaba directamente como se trabaja con los niños para realizar posteriormente una discusión al respecto con sus estudiantes. Esta formación, se caracterizaba por un acucioso estudio de cada niño y el compromiso de las Kindergarterinas, lo que permitió llevar a cabo diversas iniciativas a favor de la Educación Parvularia, que evidencian la fuerza, no solo intelectual y práctica de esta formación, sino que una trascendencia y compromiso con la causa de la Educación Infantil.

Por lo tanto, los efectos del primer Kindergarten fiscal y la formación de las primeras Kindergarterinas fue un hecho importante en las implicancias que se produjeron en distintos campos: en el ámbito político-educativo, en el de la academia y construcción del saber pedagógico, en el plano de la formación de educadores, en el plano gremial y de la atención a los niños de diferentes sectores.

Doña Leopoldina, es quien se preocupa de llevar este aporte educacional a los sectores más vulnerables del país creando el primer “Kindergarten Popular” en 1911, dando a conocer la importancia de esos establecimientos para atender a las necesidades de la primera infancia en los sectores más vulnerables del país, visualizando así el jardín infantil, como una institución de primera necesidad y con un claro sentido social. Sin embargo, en 1914, debido a la crisis provocada por la Primera Guerra Mundial, se produce la supresión de aulas de párvulos anexadas a liceos y se eliminó el curso de maestras de kindergarten. (Aguayo et al. 2014)

Identidad de ese período

La entrada de una nueva visión sobre la infancia cala profundamente en las políticas sociales en Chile, de la mano de Leopoldina, se genera la necesidad de educador a la infancia como un elemento clave y necesario en el país para su desarrollo.

La identidad de la Educadora, en esta época, está marcado por el aprendizaje experiencial; mirar a la infancia se torna como un factor constituyente de la generación e innovación de nuevas metodologías de trabajo.

En este sentido, se puede decir que la identidad de la docente de la época conjuga la práctica y teoría para contribuir al desarrollo y potenciación de la infancia. Lo que contribuye, a su vez, a una solidez en sus concepciones y sentires, generando en ellas un alto compromiso social y ético. Esto, se refleja en búsqueda constante de recursos para y por la educación; abriendo horizontes antes inimaginables para los niños y niñas de la época.

Segundo periodo: La profesionalización de la Kinderganterina; la entrada de Educadora de Párvulos

En este escenario, el país vivenciaba la incorporación de la mujer al mundo laboral y a la vida académica. Este periodo necesitaba de formadores/as que pudiesen colaborar con el rol educacional de las familias. Instalándose y cobrando fuerza el concepto de Educación Infantil, como un servicio de apoyo a la mujer trabajadora.

La Educación Parvularia va teniendo un protagonismo, además, con la participación activa dos mujeres intelectuales y comprometidas con dar un rol protagónico a la mujer y una preocupación por la educación de los niños/as y jóvenes. En primer lugar, Amanda Labarca, quien fue una de las fundadoras del Comité Pro Derechos de la mujer (1944) y participante

activa del Primer Congreso Nacional de Mujeres (1944), dando una lucha para la obtención de los derechos civiles y políticos de la mujer (Ponce et al, 2009, pág. 20). Ella logra en 1944, colocar en marcha de manera experimental la Carrera de Educación Parvularia, traspasando su formación desde la Escuela Normal a la Universidad de Chile.

Con esto, las/os Educadores/as de Párvulos adquieren un carácter profesional, con la naciente carrera de Educación Parvularia en la Universidad de Chile, bajo la dirección de la carrera de Doña Matilde Huici de profesión abogada y psicopedagoga, fue exiliada por el Gobierno de Franco debido a su aporte en los Gobiernos de la II República Española y su afiliación socialista. Llega a vivir su exilio a Chile, donde realiza su aporte a la educación. Esta educadora española, participa de manera activa en el movimiento feminista en Madrid, quien tuvo además un importante papel en la creación de Tribunal de Menores en su país, cuyo objetivo era la defensa y educación de los menores en situaciones de marginalidad, discapacidad o delincuencia.

Respecto al proceso formativo, Alarcón (2016) menciona que este duraba entre dos a tres años, con tendencia a una formación personal y artística y el conocimiento de diversos precursores de la Educación Parvularia mundial. Los primeros planes de formación de Educadores/as de Párvulos fueron diseñados por profesionales de otras áreas, quienes incorporaban áreas de estudios según importancia. Es importante destacar que el sello social de carrera se encontraba la opción de realizar las prácticas profesionales en hospitales, poblaciones, industrias, etc. Lo que permitía acercarse a contextos diversos y con mayores necesidades para iniciar un proceso educativo con los niños y niñas. Esta expansión de la Educación Parvularia se consolida con la promulgación del decreto N° 9226 de 1948, que

establece criterios y planes para este nivel educativo. En este sentido Alarcón (2016), menciona al respecto:

“Se visualiza una formación académica para las Educadoras de Párvulo de la Universidad de Chile entre los años 1952 al 1954 centrado en el trabajo diversificado de distintos profesionales en su formación como: matronas, sociólogos, antropólogos, dentistas, pedagogos, psicólogos, etc.” (Alarcón, 2016. s. p)

Las estudiantes de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Chile, en esos años, como menciona la cita anterior, eran formadas profesionalmente por un equipo multidisciplinario de profesionales, con la intención de que las Educadoras de Párvulo tuviesen una visión global y acertada de los distintos requerimientos que los niños y niñas pudieran tener, considerando la situación compleja que atravesaba el país. Por esto, las prácticas profesionales tenían un fuerte sentido social y sólo se realizaban en el sector público y de alta vulnerabilidad.

Con la llegada de la carrera al Instituto Pedagógico, produjo un evidente enriquecimiento en la formación, donde se atribuyó gran importancia al proceso educativo, a la gestión pedagógica y a la formación en disciplinas de carácter artístico. Es posible sostener que existió un cambio de énfasis en la formación debido a la relevancia que tenía el desarrollo y conocimiento personal de él/a educador/a, dándole importancia al conocimiento de los fundamentos de la educación y a la planificación de la enseñanza. *“La “Escuela de Educadoras”, permitió que se establecieran diversas instancias de apoyo a la labor emprendida por estas profesionales, entre ellas”* (Arias, Castañeda, et al: 2006) rescata:

- La creación de un centro de observación y estudio del niño y niña, el cual luego de ser creado, incorporo niños y niñas menores de dos años, además de aquellos que tradicionalmente asistían al jardín infantil, lo que fue una novedad para la época.
- Creación de un sistema de práctica profesional lo que implica una innovación curricular en la formación de las educadoras de la época. Esta incluía actividades de observación, registro y comentarios acerca del comportamiento de los párvulos, la responsabilidad de realizar actividad dirigidas a un grupo de niños y niñas específico.
- Iniciación en investigación educacional a través de estudios experimentales en ritmo terapia y de mini-proyectos de investigación-acción en el COEN.
- Creación del centro de estudios “Federico Froebel”, en donde una vez al mes se exponía un tema de interés en el área de la educación parvularia.
- Creación del Comité Nacional Chileno adscrito a la Organización Mundial para la educación preescolar, entidad que aglutino intereses, esfuerzos e información a nivel nacional y posibilito nexos con otros especialistas y organismos en el plano internacional.

Un impulso a la Educación Parvularia y un reconocimiento a la Educadora

En el año 1970, en el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva, la Educación Parvularia se constituye como un nivel importante con la promulgación de la Ley N° 17.301 (22 de abril de 1970), que creo la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Con esta Ley se abre un nuevo escenario para el país, puesto que es el cuerpo legal más importante sobre la materia de Educación Parvularia y en función de los niños y niñas;

señalando normas, modificando e integrando leyes. Esto posibilitó en gran medida implementar las intenciones gubernamentales vinculadas con la ampliación y cobertura, consiguiendo generar entre los años 1972 y 1977 un explosivo aumento en la creación de Jardines Infantiles. La Diputada Gladys Marín (29.04.69) argumenta ante el congreso respecto de esta ley:

“Quiero dejar establecido que la discusión de este proyecto en la cámara, ha sido principalmente el producto de las luchas de las mujeres chilenas. En efecto, la mujer trabajadora, la mujer organizada a través de un comando de jardines infantiles en que tuvieron participación mujeres de todos los partidos políticos, por sobre sus diferencias ideológicas, el problema del niño del pueblo y la necesidad de la mujer de contar con una legislación como esta, permitió que presionaran al ejecutivo, al gobierno para que se preocupara de esta iniciativa”

En el origen de esta Ley, se observa la concepción de una educación de calidad dirigida a los niños y niñas menores de 6 años, y se la define como aquella que proporciona “*atención integral que comprende alimentación adecuada, educación correspondiente a su edad y atención médico-dental*” (Ley 17.301) para los niños y niñas que asisten, por voluntad de sus padres, a establecimientos que brinda atención parvularia desde su edad de ingreso a la Educación General Básica.

En esta mirada histórica del desarrollo de la Educación Parvularia, no se puede dejar de lado la importancia dada a este nivel educativo y a la preparación de sus profesionales en el Proyecto de la Escuela Nacional Unificada, del Gobierno de Salvador Allende, que la define así:

“Los niños de 0 a 6 años estarán atendidos por las Salas Cunas y Jardines Infantiles. Cuales quiera sea su dependencia administrativa, estos organismos estarán sujetos a la tuición técnica del Ministerio de Educación en lo referente a sus actividades educativas, a la eficiencia y calidad de su personal y, en general,

a la conducción científica del proceso de desarrollo del niño en la más importante fase de su existencia”, (ENU, 1973, p. 1).

Se reconoce que el Estado debe garantizar que niños y niñas reciban una educación, y que esta etapa es una de las más importantes, “otorgando importancia a la infancia e indica que el personal a cargo debe contar con una sólida formación, de eficiencia y calidad para conducir su óptimo desarrollo como futuros ciudadanos” (Muñoz, 2012, p.5). en este periodo, se potencia la mirada pedagógica y la construcción de un sentido en la labor docente, existiendo también grandes avances en torno a la cobertura y protección para la infancia.

Identidad de la Educadora

En la mirada de este período, existe un desarrollo de la Educación Parvularia que va acompañada de la profesionalización que le entrega a las educadoras un posicionamiento social y reconocimiento. Sumado a esto, la institucionalización del nivel educativo con la ley N°17.301, donde se señala que la atención dirigida a los niños y niñas menores de 6 años debe ser de calidad, y que dicho nivel educativo, debe estar a cargo de una profesional que haya estudiado la carrera de Educación Parvularia, es decir un Educador/a con la colaboración de asistentes preparados/as para cumplir con su labor. También, se menciona la necesidad en la participación de otros miembros de la comunidad.

Aquí hay un reconocimiento a la profesional y al personal técnico especializado en la educación infantil, que se expresa en los sólidos conocimientos que debe tener y en el compromiso con la niñez y sus comunidades locales. Esto, se debe reconocer, fue gracias al impulsó que tuvo la Escuela de Educadora de Párvulos de la Universidad de Chile, que fue un

referente no sólo en nuestro país, sino también en América Latina, permitiendo la expansión de la educación infantil.

Con la creación de la carrera de Educación Parvularia y el prestigio logrado, en Chile y en América Latina, se fue construyendo una identidad respecto al compromiso social con la niñez y específicamente sus contextos, en que las problemáticas generaban una situación de vulnerabilidad para la niñez; como la desnutrición infantil y la pobreza. Desde ahí, que las prácticas que vivenciaban las estudiantes tenían un fuerte sentido social.

Desde esa perspectiva, se enfatiza que las educadoras eran implementadoras de aprendizajes en todo momento, trabajaban en conjunto con las madres. Su compromiso iba en comprender los problemas de los niños y niñas, gestionando la ayuda necesaria a través de redes de apoyo, visitaban las casas, conocían el entorno del niño o niña, visión de una educadora en terreno que velaba y resguardaba la integridad de los/as más pequeños de la sociedad.

Sin duda el pensamiento y el aporte de Amanda Labarca y Matilde Huici Navas, como mujeres intelectuales marcaron este sentido social y político de las educadoras de párvulos. Ya que tal como plantea Muñoz *“Su aporte fue en generar el sentido de una profesión con conocimientos de los niños y niñas, sus formas de aprender, el trabajo interdisciplinario. Pero también hay un sentido político en la formación que fue marcando a estas mujeres, que situaba su aporte”* (Muñoz, 2012, p4). Se reconocen como productora de conocimiento pedagógico que realizaba una lectura crítica frente al contexto social y cultural del país, con opinión frente a las desigualdades de los niños y las mujeres. Además, de tener una formación ética y del conocimiento de sí misma que es clave para conformación de la identidad.

Tercer periodo: La entrada de políticas neoliberales en la Educación Parvularia

El golpe militar el 11 de septiembre de 1973, no sólo quiebra la institucionalidad democrática, sino que además implicó transformaciones profundas en el ámbito económico, social y cultural de país. Ya que, como plantean Muñoz, *“expresó en la instalación de políticas neoliberales que no sólo transformaron la institucionalidad, sino que implicaron un cambio en las relaciones sociales, valores y los significados presentes en la construcción democrática que se venía gestando hasta 1973”* (Salazar, 1997: Muñoz, 2011). Desde entonces, se visualiza una transformación en los ideales y planteamientos gubernamentales, de lo que se había conseguido con anterioridad. Las políticas públicas sufren un fuerte remesón y se instala una educación de mercado con propósitos muy distintos de los que se habían conseguido.

En el año 1975 con la política de ampliación de cobertura, se crea la Fundación nacional de ayuda a la comunidad (FUNACO), entidad que contempla la implementación de centros abiertos, atendidos por agentes comunitarios y apadrinados por voluntarias (en su mayoría esposas de militares). Estos centros, proporcionaban alimentación a los niños y niñas y favorecían la atención y el cuidado de los/as niños, por tanto, no estaba considerado el apoyo de los/as profesionales de la Educación Parvularia.

Luego, en la década de los 80, que transformó profundamente el modelo de financiamiento e impulsó la descentralización de los establecimientos educacionales, posteriormente, se institucionaliza a través de Ley Orgánica Constitucional de Educación, LOCE (1990), aprobada antes de finalizar el gobierno militar, el día 10 de marzo de 1990. Como plantea el autor lo que permitió una proliferación de Jardines Infantiles privados. *“Esto incidió en el*

umento de la cobertura, pero no necesariamente fue acompañado de una educación de calidad” (Valencia et al. 2006).

Sumado a esto, las carreras de pedagogía perdieron su carácter universitario, incluyendo a la Educación Parvularia, permitiendo la creación de institutos y universidades privados que impartían la carrera. *Lo que se tradujo en “Una diversidad de planes y programas de formación, ya en el año 1984, la carrera llegó a ser impartida por 245 instituciones en todo el país” (Ponce, Ezatti, Cortés & Morales, 2009).* Esto ha provocado un empobrecimiento de la formación de los educadores.

En 1983 se conforma la organización del Colegio de Educadoras Párvulos de Chile, AG”, que promueve una visión educativa de la profesión, más que una concepción centrada en el “maternalismos”, y exige además terminar con el asistencialismo, elitismo y selección que presentaba el sistema. “Respecto a temas laborales, se aboga por el mejoramiento de las condiciones laborales, lo que se expresará en el mejoramiento de sueldos, inexistencia de carrera docente, posibilidades de perfeccionamiento y mayor participación en la formulación de políticas para este nivel” (Valencia et al, 2006, p.21)

En la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990) no se reconocía a la Educación Parvularia como primer nivel educativo, a pesar que en ese tiempo ya habían recuperado el rango universitario, el resto de las carreras de pedagogía.

Desde este aspecto, fueron políticas educativas que transformaron el sistema de educación superior, permitieron una diversidad de instituciones, poniendo en duda su sólida formación. Se pierde un faro importante para la formación de las educadoras y la investigación, con la separación del pedagógico de la Universidad de Chile (1981), ya que su desvinculación interfiere en muchos aspectos de manera negativa, entre ellos los recursos económicos con los que contaba el instituto pedagógico económicamente sufre un desajuste, lo que interferirá en la calidad de la enseñanza, y en la disminución de la investigación.

Con la vuelta de la democracia en los años 1990 a 1994, se da inicio al gobierno de Patricio Aylwin Azócar, en el mismo año se firma la Convención de los Derechos de los Niños y Niñas en el año 1990, lo que implica un cambio de imaginario social en torno a la infancia, ahora considerados como sujetos de derechos.

En los años 1994 hasta el cambio de milenio, bajo el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, se reconoce la Educación Parvularia mediante la Ley 19.634, la cual establece la promoción del nivel educativo por parte del Estado. Esto implica una mayor preocupación por ampliar la cobertura en Educación Parvularia, para este gobierno y los posteriores. Por otra parte, el gobierno enfatiza en promover y garantizar que los niños y niñas sean reconocidos como sujetos de derecho, demostrándose a través de diferentes leyes, tales como la Ley 19.585, la cual elimina la diferencia entre hijos legítimos de los ilegítimos.

En el gobierno de Ricardo Lagos Escobar, 2000 a 2006, *“se aprueban las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001), centradas en los nuevos planteamientos en la educación infantil, se establece un currículo que permite fortalecer la función educativa y pedagógica del nivel.”* (Araya et al, 2013.). Asimismo, se realizan diversas capacitaciones a las educadoras de párvulos, para la utilización de este nuevo instrumento.

En los años 2006 a 2010, durante el gobierno de Michelle Bachelet J., se comienzan a instaurar y crear diversos programas enfocados a la protección integral de la infancia, tales como, Chile Crece Contigo y Chile Solidario, los cuales tienen como foco principal la salud y bienestar de los niños y niñas desde su nacimiento hasta el ingreso al sistema escolar. Además, por parte de JUNJI, se comienzan a posicionar a lo largo del país diferentes tipos de jardines interculturales, que buscaban la promoción y respeto a la diversidad en nuestro país.

Otro de los hitos relevantes durante este gobierno en relación a la infancia y su educación, fue la promulgación de la Ley de kínder obligatorio (número de la ley), la cual se hará efectiva a partir del año 2015, aumentando de esta manera de 12 a 13 los años de enseñanza. Por otro lado, se establece el Decreto 115 el cual implica que *“aumenta la proporción de niños y niñas respecto a personal”* (Araya et al, 2013, p.122) siendo un hito que evidencia un retroceso en relación a la educación para la primera infancia, teniendo como consecuencia oposición por parte de diversas instituciones.

Finalmente, con respecto al gobierno actual de Michelle Bachelet J., 2014 a 2018, existen variados desafíos y propuestas explicitados en su programa de gobierno en relación a la Educación Parvularia. Esto se enmarca en una reforma educativa planteada por el Gobierno que pretende modificar de forma profunda y estructural el sistema educativo de nuestro país, considerando los siguientes pilares: el fin al lucro, la segregación, la calidad, el acceso universal y gratuidad.

En este sentido, se publica la ley que crea la subsecretaria de Educación Parvularia y la intendencia (Ley 20.835) tiene como principales funciones, modernizar la institucionalidad y brindar mayor calidad y seguridad a los niños y niñas que asisten a los Jardines, Salas Cunas infantiles y Colegios del país que brindan este nivel de educación. Además, se crea la Intendencia de Educación Parvularia, que se encuentra bajo la dependencia de la Superintendencia de educación, cuyo rol es orientar la fiscalización de los jardines infantiles y escuelas de párvulos.

También, para avanzar en la calidad, se están modificando los estándares de la formación de la educadora, marco de la buena enseñanza, las actualizaciones de las bases curriculares y

finalmente, un marco de la buena enseñanza para las Educadoras de Párvulos. Junto con esto, se pretende mejorar el coeficiente técnico, es decir, más profesionales y técnicos por niño.

Además, se pretende poner acento en la formación y capacitación de educadores y educadoras, ya que el Estado debe velar por la calidad en la formación de profesionales y técnicos que se desempeñan en este nivel educacional. Para ello, se implementará una acreditación más exigente de las carreras respectivas y se desarrollarán programas de apoyo para su fortalecimiento. Se desarrollarán programas públicos especiales para avanzar en la capacitación y el perfeccionamiento de directoras, educadoras y técnicos de Educación Parvularia. En particular, se fortalecerá el rol de las directoras y directores, capacitándoles en materia de gestión y administración de los jardines infantiles; y se fortalecerá y actualizará el conocimiento de las Educadoras y asistentes, apuntando a mejorar las intermediaciones y acompañamiento en el desarrollo de niñas y niños, así como el trabajo con sus familias.

Como síntesis de lo expuesto con anterioridad, se puede evidenciar la existencia de diferentes hitos al largo de la Educación Parvularia en Chile, que explican el estado actual del nivel educativo, el cual se ha visto influenciado de acuerdo al contexto social, político y cultural de las diversas épocas y periodos.

La educadora de párvulos una identidad desdibujada

Desde una visión macro la idea de “ser educadora” ha ido transformándose en la actualidad, a partir del aporte de nuevos referentes teóricos surgidos desde el constructivismo, las neurociencias y también algunas aportadas por la denominada pedagogía crítica. *“Se señala que el/la profesional de Educación Parvularia, debe asumir el rol mediador/a, entre*

otros” Esto es lo que mencionan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2010, p.15)

En este sentido se puede decir que se ha intentado reconocer a la Educadora de Párvulos a través del reconocimiento del nivel y la promulgación de las bases curriculares. Sin embargo, claramente, frente a la diversidad de programas, se ha ido desprofesionalizando su labor, que se expresa en nudos críticos que impactan en el aula. Desde ahí surge la pregunta si los estándares, resuelven el problema, ya que, no logra generar una impronta en el desarrollo profesional, más bien se corre el riesgo de una cierta actuación profesional.

Además, es una de las profesionales que tiene bajos salarios y esto conlleva a una cierta desvalorización, que afecta su identidad y autoestima profesional.

Otras de las problemáticas es la formación tecnócrata, la cual lleva a que las educadoras están preocupadas de la planificación y la evaluación, más que de las necesidades de los niños y niñas. Eso implica una desconexión del sujeto y que también se vincula con este imaginario de preparar a los niños para su ingreso a la básica.

También, se ha perdido este énfasis social de poder comprender desde una perspectiva más social y crítica la situación actual de la niñez y sus comunidades. Desde ahí uno puede preguntarse qué sentido debe tener nuestra profesión para responder a los desafíos actuales.

2.2 Territorio, Comunidad y Educación comunitaria

Desde esta mirada, es relevante mirar el territorio también, como un espacio de encuentro comunitario que construye, crea y recrea desde lo social, sentidos de memoria, patrimonio e

identidad, por ello, es necesario hacer hincapié en una idea de comunidad como la planteada por Ander-Egg (1988), quien nos brinda una mirada de comunidad que aborda elementos significativos a todo grupo humano, al tiempo que trata de aplicarlo a niveles micro y macro sociales. Así las cosas, lo define como: (...) una agrupación o conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado y delimitable, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia o de identificación con algún símbolo local y que interaccionan entre sí más intensamente que en otro contexto, operando en redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo, con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes en el ámbito local (...) (1988, p. 33-34)

Con lo antes mencionado, se puede desprender la unión existente entre la comunidad y el territorio, ya que este último se gesta con la identidad que le dan las comunidades que allí habitan y que hacen parte de este. Por ello, se hace necesario mirar también aquellas relaciones que se dan en el territorio y que hacen uno a esa agrupación, por esto Bertrand, citado por Balbuena, E (2009, p.22) define: “Comunidad es un sistema social que abarca un número suficiente de estructuras sociales institucionalizadas para los individuos, los grupos y las organizaciones, de cara a satisfacer sus necesidades a través de la formación de relaciones simbólicas con respecto al rol que atraviesa la estructura total del sistema. Es la unidad más pequeña que puede subsistir por sí mismo”, por lo que lejos de las individualidades, es la sociedad la que se edifica gracias, por decirlo de alguna forma, a las individualidades. Desde esta mirada, somos gracias a la conjunción de otro, es decir, nuestra identidad como personas es la articulación de una serie de elementos comunes con el mundo social en que nos movemos. Por lo tanto, se puede decir que comunidad es “un organismo social que ocupa determinado espacio geográfico, que está influenciado por la sociedad de la que forma parte, y a la vez funciona como un sistema más o menos organizado integrado por otros sistemas como

la familia, los grupos, las instituciones y organizaciones, las cuales en su interacción definen el carácter subjetivo, psicológico de la comunidad, y a su vez influyen en el carácter objetivo, material, en dependencia de su nivel de organización y su actuación respecto a las condiciones materiales donde transcurre su vida y actividad.” (Arias, 1995. p 10.). Esta relación intrínseca gesta psíquicamente una unión a aquello de lo que son parte, como una red de recuerdos, anhelos, sentimientos, memorias, etc, que son paridos en un lugar al que llaman territorio.

2.2.1 El concepto de territorio desde una mirada histórica

Existen diversas interpretaciones y definiciones sobre Territorio, que aluden a las distintas disciplinas que estudian al ser humano y su vida en sociedad; como, por ejemplo: la geografía, antropología, sociología o la economía, entre otras. Con esto se busca explicar la complejidad de los procesos sociales que se desarrollan actualmente al interior de estos espacios delimitados geográficamente, cuyas características son variadas y configuran el quehacer humano y este a su vez, va configurando al territorio, en una relación dialógica entre ambos elementos.

La palabra territorio, proviene del latín “Territorium” y significa “extensión de tierra dividida políticamente”. Sus componentes léxicos son: terra (tierra), más el sufijo orio (pertenencia, lugar). Por tanto, ya la definición etimológica, da cuenta de un concepto fundamental, como lo es la pertenencia a la tierra. En cambio, la definición del diccionario de la Real Academia, lo define como “*Una porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, región y provincia*”. Esta definición ya nos habla de límites definidos. Sin embargo, para esta investigación resulta necesario ahondar en concepciones de tipo sociológicas y

geográficas referentes al territorio, las cuales nos permitirán visualizar cómo este dialoga con todo su espectro de significantes, intentando describir el desenvolvimiento espacial de las relaciones sociales que establecen las personas desde el ámbito cultural, social, político o económico, en relación con las políticas educativas implementadas en estas porciones de delimitación terrestre.

Antes de la llegada de los españoles y portugueses a América Latina los territorios estaban ocupados por la población indígena y, por lo tanto, era principalmente una población rural. La forma de organización y control sobre estos pueblos se llevó a cabo mediante la construcción de ciudades de carácter urbano bajo el modelo español. De esta manera, se fue consolidando paulatinamente el desplazamiento de los pueblos originarios de Chile desde el territorio central hacia los extremos.

En todos los sistemas sociales siempre ha habido una preocupación por identificar, controlar y aislar a los grupos peligrosos. Se definen categorías para personas que son peligrosas, porque no se les conoce, porque son de otra etnia, de otra religión, o porque son pobres, porque pueden ser ladrones, lo que sea. (Sabatini, 2004 p. 67)

Según los postulados de Sack (1986) y Santos (1996), la configuración de un territorio conlleva prácticas de dominación para controlar cosas o personas imponiendo un ordenamiento, en ocasiones proveniente de fuerzas exógenas, tal y como es el caso del colonialismo español, donde predomina una concepción de territorio desde la perspectiva administrativa, es decir, la delimitación del espacio por competencias y potencialidades económicas, por sobre las construcciones sociales establecidas con anterioridad, las cuales permean al territorio de una identidad específica que le otorga sentido de pertenencia a los habitantes que residen en él. Como consecuencia de esta imposición sobre las formas de

visualizar el territorio, se evidencia una fractura desde las formas de relación, organización, acciones, estructuras concretas y cargas simbólicas que los actores sociales le atribuyen al territorio y todo lo que subyace en este. Esta identidad es lo que llamaremos “territorialidad”; que en palabras del geógrafo suizo Raffestin, (1981) se define como el proceso de apropiación y transformación del espacio por los agentes estatales locales y organizaciones que actúan en el mismo, estableciendo sus límites y modos de concebir el territorio.

Es importante mencionar que, a comienzos de la época moderna la geografía se apoyaba principalmente en la cartografía, por lo tanto, el territorio era concebido como el soporte fisiográfico de los estados nacionales que daba luces sobre los límites y fronteras que estos poseían y las riquezas naturales de dichos estados. A través de este concepto se describirán las características de la superficie terrestre sobre la que descansa la acción de los seres humanos, es decir un receptáculo de relaciones humanas (Llanos-Hernández, 2010). Esta concepción nos habla de territorio a partir del determinismo geográfico sobre la acción humana, una definición unidireccional que condiciona a los sujetos con el espacio territorial, obviando la capacidad del ser humano de transformar su medio a través de las intervenciones al paisaje natural y del valor simbólico que los habitantes le atribuyen a sus creaciones materiales o inmateriales a través del discurso que se transmite al interior de la cultura y le otorga una historia y temporalidad al territorio.

Durante del siglo XIX, en el contexto capitalista de la época colonial, la industria y el comercio, los gobiernos centrales requerían con mayor especificidad conocer las riquezas naturales y culturales de los pueblos dominados. En este sentido, cobra relevancia el concepto de “región” como referente empírico. Uno de los precursores de este pensamiento de incursión en las características relacionales de los pueblos que habitaban las distintas regiones de

América Latina con su entorno natural es Paul Vidal de La Blache (1845-1918), geógrafo francés, quien se refiere a la posibilidad de pensamiento y cultura diferente en cada región, donde el vínculo entre acción social y entorno natural explicarían las causas que diferencian a las regiones, otorgando una identidad territorial que no es derivada del “determinismo geográfico”, utilizado hasta entonces para definir la identidad de cada región a partir de la caracterización de su paisaje natural, condicionando a los sujetos que se suscriben a estas.

En la perspectiva de este geógrafo, la región marcaba límites y diferenciaciones identitarias en el territorio como construcción social o producto artificial de los pueblos que lo habitan, tal como menciona Nogué (2007):

En la tradición geográfica vidaliana el paisaje es la fisonomía característica que nos revela una porción del espacio concreta (una región) y la distingue de otras regiones. Es en la región donde cristalizan las relaciones sociedad-naturaleza y ello otorga a la misma un carácter distintivo que la hará única e irrepetible y que se materializará y visualizará a través del paisaje. (Nogué, 2007. Pág. 374)

Durante el siglo XX, el concepto de región se articuló al paradigma de desarrollo, convirtiéndose en el eje de análisis para la implementación de políticas públicas con la finalidad de alcanzar el anhelado desarrollo social y económico, en este sentido se afirma: “*La región significaba la división de espacios homogéneos nacionales, o bien, grandes paisajes naturales o regiones fisiográficas*”. (Ramírez Velásquez, 2003 p. 76). A partir este periodo, se comienza a utilizar el término regionalización para dividir las homogeneidades territoriales y suministrar recursos para el desarrollo de los estados nacionales. El territorio adquiere una relevancia política y económica sobre la que descansa la acción del estado, ya no es la únicamente la suma de recursos naturales. Este cambio de paradigma se puede explicar desde el contexto de posguerra, concibiendo nuevas perspectivas críticas desde la geografía radical o

la geografía social con la finalidad de aportar a un análisis crítico y comprometido de la realidad social. Ambas corrientes conciben al espacio a partir de “lo inmaterial”. La geografía radical se apoya principalmente en el marxismo y trata de hacer visibles las estructuras de poder ocultas, es decir, no son fácilmente percibidas por las personas, pero tienen efectos materiales dramáticos en el bienestar y formas de vida de estas. Por otro lado, la geografía social intenta explicar el dominio de la percepción humana del conocimiento, la interpretación, la emoción, significados y valores. De esta manera, la geografía se abre a la profundización del estudio territorial a través de la inmaterialidad que lo constituye.

Por su parte, la geografía cultural intenta unificar las propuestas sobre la inmaterialidad de la geografía radical y social relacionándolas con la materialidad, retomando los estudios del geógrafo y filósofo francés Henri Lefebvre (1974) quien además los adjunta a los procesos históricos del lugar y las historias de vida de los individuos y actores sociales. Para comprender mejor esta corriente, es conveniente conceptualizar parte de su trabajo, Lefebvre (1974), señala tres momentos de producción del espacio; primeramente las prácticas espaciales, formas en las que percibimos y utilizamos el espacio, luego, las representaciones del espacio, que se refieren a las prácticas cotidianas relacionadas a la memoria colectiva y finalmente, los espacios de representación, estos son los saberes técnicos, racionales, conceptualizados, científicos que llevan al cabo los urbanistas, tecnócratas e ingenieros sociales. Estos espacios son, a su vez, articulados con tres campos: el físico (naturaleza), el mental (abstracciones lógicas y formales) y el social (interacciones individuales y comunitarias). Estos campos deben visualizarse tanto desde lo inmaterial como lo material, desde lo físico como lo abstracto, lo real y lo imaginario. De esta manera, se amplía el campo de análisis del espacio territorial a partir de elementos que tienen relación con el momento

histórico que vive y ha vivido el territorio en cada uno de sus campos configurándolo como un espacio original e irrepetible, rompiendo con la relación binaria de objeto-sujeto o sociedad-naturaleza a partir de las interpretaciones de una realidad compleja que permiten la inclusión de los nuevos elementos anteriormente mencionados.

Llanos Hernández (2010), menciona dentro de su análisis cronológico sobre la evolución del concepto de territorio que a fines del siglo XX el paradigma de desarrollo social fue desplazado por el de la economía de mercado y sus mecanismos de asignación de corte individual, derivados de la lógica economicista de la globalización a partir del Fordismo y keynesianismo como doctrinas económicas predominantes. Este fenómeno de asignación de recursos de carácter individual, y en menor medida del desarrollo económico social de corte colectivo, tuvo sus causas en el resurgimiento de la doctrina liberal, la cual cuestionaba el rol del Estado como rector de políticas de desarrollo, apelando a la privatización y a la capacidad del “consumidor” para acceder a una distinta gama de servicios, tales como la educación, la salud y la vivienda; como consecuencia, la dinámica de las relaciones sociales cambia y con ello, los valores sociales que rigen a la modernidad como el mérito individual, la competencia y la desarticulación de las organizaciones y agrupaciones socialmente constituidas, produciendo el abandono de los espacios comunitarios, de las calles, los lugares públicos y en contraposición un aprecio desmedido por lo privado, la intimidad, la casa, etc. Otros de los cambios que trae consigo esta visión liberal de “administrar” un país es la apertura de los mercados nacionales, exportación e importación, donde los rasgos y costumbres identitarias de los territorios atraviesan los límites de los estados nacionales homogeneizando las diversas culturas que componen el mundo.

Oliveira (1982) plantea un panorama progresivo y generalizado al interior de la esfera global por parte de los Estados nacionales que se adscriben al ideal de “Progreso” y que concluye con la pérdida de la identidad territorial, tanto desde la configuración espacial, como de la dinámica social. En este sentido el autor plantea:

“(…) Una redefinición del propio concepto de región en un sistema de base productiva capitalista y tal vez incluso completa desaparición de esas “regiones”. A fin de cuentas ¿Cuál es la diferencia en un país plenamente desarrollado como los Estados Unidos de América, entre California y Nueva York, entre Michigan y Nueva Inglaterra? Aparte de ciertas diferencias que aquí llamaremos “culturales” -y que la propia evolución capitalista, en forma de comunicaciones de televisión, de la industria “cultural” en suma, se encarga de disolver- en la esencia del movimiento de reproducción del capital, en la estructuración de las clases sociales ya no de “regiones” en el país norteamericano; hay zonas de localización diferenciada de actividades económicas...” (Oliveira 1982, p. 27).

A partir de la cita anterior, se pueden rescatar una serie de elementos que han complejizado la concepción del territorio en la época moderna, desde los procesos de globalización, cambios tecnológicos y científicos, los medios de transporte, los procesos migratorios, etc. Los cuales han revolucionado aceleradamente la manera en que las relaciones humanas se establecen. La instantaneidad al acceso a la información mediante los medios de comunicación de masas y la migración de habitantes de otros territorios han desencadenado un proceso de homogeneización de la cultura, donde el ideario de ciudad está determinado por construcciones sociales que pretenden igualar a los paisajes de los aspirantes al desarrollo, o insertar visiones multiculturales que enriquecen, pero al mismo tiempo transforman los modos de concebir y vivir un territorio.

Estos cambios acelerados señalan la necesidad de concebir el territorio de manera distinta, en función de la realidad actual.

El territorio en la actualidad

Desde consideraciones postmodernas, el territorio se concibe como un lugar diferente a otro lugar cualquiera, cuyo espacio se encuentra conformado y configurado por los actores e instituciones sociales que lo componen y las relaciones que estos establecen en su interior con el entorno físico, técnicamente llamado por Santos (1996) como la configuración territorial, es decir, el paisaje y todos los componentes de este, incluyendo los “sistemas de ingenierías” humanas, naturales o artificiales para transformar el paisaje según las necesidades de sus habitantes, tal es el caso de: plantaciones, canales, caminos, puertos, aeropuertos, edificios, como también el valor y el sentido que las personas le atribuyen a todas las construcciones sociales propias de su cultura, definido por el autor como dinámica social, haciendo referencia al conjunto de relaciones que definen a la sociedad a partir de variantes económicas, culturales y políticas que conllevan una carga valórica a las creaciones e intervenciones del hombre al interior de los territorios.

Esta dinámica social se va transmitiendo a través del discurso contenido en una historia o memoria tanto individual como colectiva, gestando un proyecto en conjunto, ya que, como señala Ortega Valcárcel (2004) el espacio se crea y se recrea, se mediatiza mediante la comunicación y es transformado por las personas que lo componen, el espacio es por lo tanto una representación material y mental. De esta manera se va tejiendo una identidad territorial que le es propia, distinguiéndose formas de vida y modos de organización de tipo política, económica y/o social que son particulares de cada territorio.

La posmodernidad ha traído consigo nuevos desafíos referidos a la transformación del espacio geográfico, incorporando nuevas expresiones como el “espacio virtual” para definir la red mundial de comunicaciones instantáneas, donde resulta complejo arraigarse o sentirse parte de un lugar, sin embargo, cada vez más inmerso en una red virtual, tal y como señalan Castells (1999) y Válcárcel (2004) que apelan a que el espacio es la materialidad creada y recreada por la sociedad, es una representación social y un proyecto al mismo tiempo, en el que operan los actores sociales a través de un discurso que mediatiza y vincula nuestra representación y prácticas sociales. Según lo anteriormente expuesto, nace una pregunta que tensiona la territorialidad con el paradigma neoliberal: ¿Qué sucede con la territorialidad, cuando las dinámicas sociales actuales señalan una tendencia a la abstracción de las personas al interior de la red virtual y este discurso creado que señala Ortega, carece de la creación colectiva y se reproduce a sí mismo sin sufrir modificaciones?

En la actualidad, las regiones de la aldea global están más conectadas que nunca con los sistemas urbanos a nivel mundial, sin embargo, más desconectadas de la realidad local. La sectorización y metropolización de algunos sectores de la región por sobre otros, produce una separación de la población que culmina con la marginación y pobreza en los lugares menos favorecidos por la economía global y el progreso. En esto Reboratti (2000), plantea que:

El territorio de la globalización es un territorio que podemos concebirlo como puntos y líneas, pero líneas virtuales y sin que se conforme un territorio, ni un continuo ni contiguo, y cuya extensión sólo se mide por la existencia, en todo caso, de una red de clientes. El mercado, en este caso, reemplaza a la sociedad humana como constructor de territorios. (Reboratti, 2000, p.148)

Como resultado de la afirmación anterior de Reboratti, tenemos una comunidad que consume “cultura envasada” de distintas partes del mundo y que pierde la capacidad de

reproducir y generar la propia, ya que los códigos y símbolos sociales que las rigen aspiran a ser iguales entre sí. Como producto de este proceso, tenemos las políticas neoliberales extremas que fomentan la vida privada, la urbanización y la desprovisión de los sectores de la población que tienen un menor acceso a la dinámica de consumo, lo que ha llevado, según los autores Vecslir&Ciccolella (2012) a que:

Desde los años noventa, la reestructuración de las grandes metrópolis latinoamericanas constituye un fenómeno donde factores externos a la región y al país en que estas se asientan, tienden a avanzar sobre los factores internos, pudiendo ocasionar una considerable pérdida de control sobre los procesos económicos, sociales y territoriales. (Vecslir y Ciccolella, 2012, p. 1-7)

Ahora bien, tenemos la superposición de los intereses empresariales y económicos sobre los sociales de las comunidades, un ejemplo de esto es la firma desmedida de Tratados de Libre Comercio que permiten a empresas extranjeras explotar los recursos naturales de Latinoamérica, depredando el paisaje y diezmando a las comunidades que residen en dichos lugares, dejando como resultado: la depredación de la flora y fauna autóctona de Chile, las construcciones de canales que desvían los cauces de los ríos, los desechos de las mineras, la pesca inescrupulosa de especies en veda, por mencionar algunas. Todas estas medidas son factores de riesgo para las comunidades, puesto que intervienen el espacio territorial, transformando los paisajes e imponiendo una “personalidad” que le es ajena. El arquitecto Font señala un nexo entre la urbanización con la conformación de la metrópolis y especialización del espacio y la lógica económica presente en las relaciones de poder imperantes en la concepción del espacio:

La aparición o potenciación de dinámicas de carácter urbano y de su difusión por los diversos territorios, que van integrándose funcional y económicamente y

que van asumiendo progresivamente características metropolitanas en cuanto al uso del espacio, consumo de suelo y energía, estructuración funcional, movilidad, pluridireccionalidad, existencia de polaridades especializadas, uso intensivo de los espacios naturales, emergencias de nuevas morfologías espaciales, etc". (Font, 2007. p 10).

Frente a esta tendencia a la desaparición de la identidad local o territorial, señala el geógrafo argentino Pablo Ciccolella (2012) que existen partes de las metrópolis que aún conservan sus rasgos identitarios preservados de los procesos de globalización, son estos rasgos precisamente los que deben ser articulados y potenciados entre la articulación desde lo local a lo global. Repensar las ciudades no solo como plataforma de producción y trabajo, sino también como ámbito de convivencia y socialización. En otras palabras, una mirada cultural del territorio, la promoción del patrimonio, de la memoria, una historia que cohesiona a los agentes locales dentro de un proyecto común que nace desde la localidad. *"A partir de la base de la sociedad territorial, encontrar un camino para liberarnos de la maldición de la globalización perversa que estamos viviendo, y nos aproxime a la posibilidad de construir otra globalización, capaz de restaurar el hombre en su dignidad"* (Santos, 2005, p. 257).

2.2.2 Territorio y comunidad

Desde esta mirada, es relevante mirar el territorio también, como un espacio de encuentro comunitario que construye, crea y recrea desde lo social, sentidos de memoria, patrimonio e identidad, por ello, es necesario hacer hincapié en una idea de comunidad como la planteada por Ander-Egg (1988), quien nos brinda una mirada de comunidad que aborda elementos significativos a todo grupo humano, al tiempo que trata de aplicarlo a niveles micro y macro sociales. Así las cosas, lo define como:

(...) una agrupación o conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado y delimitable, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia o de identificación con algún símbolo local y que interaccionan entre sí más intensamente que en otro contexto, operando en redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo, con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes en el ámbito local (...) (1988, p. 33-34)

Con lo antes mencionado, se puede desprender la unión existente entre la comunidad y el territorio, ya que este último se gesta con la identidad que le dan las comunidades que allí habitan y que hacen parte de este. Por ello, se hace necesario mirar también aquellas relaciones que se dan en el territorio y que hacen uno a esa agrupación, por esto Bertrand, citado por Balbuena, E (2009, p.22) define: “Comunidad es un sistema social que abarca un número suficiente de estructuras sociales institucionalizadas para los individuos, los grupos y las organizaciones, de cara a satisfacer sus necesidades a través de la formación de relaciones simbólicas con respecto al rol que atraviesa la estructura total del sistema. Es la unidad más pequeña que puede subsistir por sí mismo”, por lo que lejos de las individualidades, es la sociedad la que se edifica gracias, por decirlo de alguna forma, a las individualidades. Desde esta mirada, somos gracias a la conjunción de otro, es decir, nuestra identidad como personas es la articulación de una serie de elementos comunes con el mundo social en que nos movemos.

Por lo tanto, se puede decir que comunidad es “un organismo social que ocupa determinado espacio geográfico, que está influenciado por la sociedad de la que forma parte, y a la vez funciona como un sistema más o menos organizado integrado por otros sistemas como la familia, los grupos, las instituciones y organizaciones, las cuales en su interacción definen el carácter subjetivo, psicológico de la comunidad, y a su vez influyen en el carácter objetivo, material, en dependencia de su nivel de organización y su actuación respecto a las condiciones

materiales donde transcurre su vida y actividad.” (Arias, 1995. p 10.). Esta relación intrínseca gesta psíquicamente una unión a aquello de lo que son parte, como una red de recuerdos, anhelos, sentimientos, memorias, etc, que son paridos en un lugar al que llaman territorio.

2.2.3 Territorio y memoria

La territorialidad se alimenta de la memoria, existe entre ambos una relación dinámica, interpretativa de los sujetos que viven el territorio “El territorio, para muchos, es un “archivo” de sucesos ocurridos a lo largo del tiempo, que va dejando rastros que se superponen en una especie de palimpsesto” (Reboratti, 2001 p. 5), es decir, el territorio contiene en sí mismo historias, acontecimientos y hechos de tipo económico, político y social que lo configuran como tal y lo diferencian del resto de los territorios. Si no hay memoria, los lugares se olvidan y dan paso a lo que el antropólogo francés Marc Augé (1993) denominó como “los no lugares”, aquellos que carecen de memoria, los olvidados.

Los “no lugares” no cuentan historias, no hay riqueza de capital simbólico en ellos, no pertenecen a nadie, por lo tanto no cuentan con una territorialidad e identidad, tienden a ser lugares abandonados y por consecuencia negados por las personas, un “no lugar”, en la actualidad, puede ser cualquier lugar, ya que la historia global se superpone a la historia local y comienza un proceso de asimilación de culturas y formas de vida foráneas, por lo tanto, comienza un proceso de olvido de la identidad, de la tradición, la narración, los discursos que confluyen en la creación del componente territorial que Santos (1994) denomina como dinámica social y dinámica territorial, los “no lugares” no se transforman, porque son ajenos, no pertenecen a nadie.

Los actores sociales son los principales precursores de la memoria, ellos la gestan la reproducen, la replican, la heredan. Los elementos producidos al interior de determinada realidad social corresponden a construcciones hechas con anterioridad y continúan en transformación y construcción permanente, ahora bien, estas construcciones pueden ser modificadas por – entre otros casos - procesos homogeneizantes propios de la globalización y la lógica neoliberal que permanecen en el tiempo y nos conectan con un pasado en común, un presente y una proyección hacia un futuro. Por lo tanto, entra en juego también la temporalidad, estos lapsos pueden ser revisados en diferentes escalas o tiempos de análisis: “largo” tiempos estructurales, “medio” tiempo o coyunturales y “corto” tiempo o acontecimentales. Acá es donde adquiere importancia el Patrimonio cultural de una localidad, ya que este tiene un importante valor inmaterial que en ocasiones es materializado a través de monumentos, edificios, estatuas, trofeos, plazas, etc. O bien se mantiene en la esfera de lo inmaterial, como en canciones, historias, tradición oral. Ambos elementos confluyen en la creación de la historia local y empapan de identidad un territorio.

En este sentido el territorio se entiende como “El hecho social que, ante todo, es un hecho colectivo, común a mujeres y varones que interactúan dentro de una trama compleja de relaciones” (Varela- Ferró 2000 p.43). El concepto de actores sociales lo entendemos como “todos los que participan en la construcción de la sociedad”, esto incluye colectivos como por ejemplo la Iglesia, Estado o personajes relevantes, tales como, precursores, revolucionarios, dirigentes de organizaciones sociales, etc. El gran aporte de este concepto es que “(...) permite trabajar sobre los sectores ignorados en los enfoques tradicionales, lo que llamamos masas anónimas sin voz y no solamente sobre los grandes personajes” (Varela-Brisa 1999 p.12).

En suma, la memoria potencia al desarrollo territorial de una localidad, permite hacerle frente a “la maldición de la globalización perversa”, en palabras de Santos (1994) . Nos da la oportunidad de mirarnos con nuestra historia, logros, fracasos, aprendizajes y potencialidades a través de las distintas miradas que complementan la visión de la realidad, y de elaborar, organizar, promover planes de acción para no ser consumidos por los cambios vertiginosos de la globalización y el mercado. La memoria es lo que otorga identidad a la comunidad.

Transformaciones provocadas por el modelo neoliberal

Las complejidades y diversidades que confluyen en la sociedad desde una perspectiva política y económica advierten sobre el futuro del país. Chile, como otros países en el continente, ha desarrollado un proceso de modernización creciente, sin embargo, la estrategia de desarrollo que ha desplegado tiene una enfatización profunda en lo económico, lo cual se despliega a otros ámbitos, desde los cuales se proyectan cambios importantes.

La conformación de este nuevo Chile tiene cambios económicos y políticos que se evidencian claramente; la introducción de neoliberalismo surge en los años setenta como respuesta a la ineficiencia de la intervención del aparato estatal en la coordinación económica, establecida bajo el modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI). Para llevar a cabo su transición se debió primeramente incentivar la competencia de mercado tanto interna como externa, así se comenzaron a controlar los diferentes monopolios estimulando las exportaciones y absorbiendo a su vez nuevas tecnologías. Ello, desencadenó en la mejora en la calidad de los productos abriendo nuevos y mejores mercados. Ideológicamente este nuevo paradigma:

“(...) sostiene que el libre mercado es el mejor espacio para la asignación e intercambio de los recursos económicos y, por lo mismo, su aplicación fue

presentada a mediados del siglo XX como una alternativa ante la ineficiencia de la intervención del aparato público estatal en la coordinación económica” (Orellana, 2007, p. 258)

Así, el crecimiento económico y el desarrollo se han vuelto ejes fundamentales, ya que se traducen en bienestar social y oportunidades, lo cual necesariamente no se da de forma lineal o recíproca

“(…) un crecimiento como el de la dictadura militar de Pinochet, donde hubo un desarrollo económico importante en Chile pero en el cual las desigualdades se dispararon, aumenta la pobreza. Así, a pesar de que durante esta dictadura hubo un crecimiento económico considerable, la pobreza se duplicó”. (Barardi, 2011, p.73)

Los sociólogos Orellana y Pérez (año) describen como la historia de Chile enmarca el surgimiento del modelo neoliberal en un periodo determinado, desde el año 1977 fue anunciado como el nuevo programa para establecer lo que sería la nueva institucionalidad del país; el estado deja de hacerse cargo de la propiedad de los medios de producción, y estos pasan a manos de privados, en el marco de este planteamiento la moneda nacional de escudo cambia a peso, equivaliendo la moneda a dólares e incentivando la inversión de capitales extranjeros. Por otra parte, se redistribuyen los gastos porcentuales de beneficios sociales correspondiente a utilidades anuales, en este periodo aumentan los gastos en defensa de las fuerzas armadas y servicios secretos, en contraparte disminuyen en vivienda, salud, educación e infraestructura, entre otras.

En el periodo de los años 80 se reproduce una cultura centrada en la maximización de los recursos y el lucro, el exceso de libertad económica abre un mercado totalmente nuevo; uno competitivo al cual el país debe adaptarse. *La recesión o crisis mundial no ayudan, a pesar de la solidez económica del país, las ventajas comparativas que hacen resurgir las empresas se*

reflejan en sus proyecciones y el potencial de calidad de productos diversificados. (Orellana, 2007, p. 261)

La consolidación de este modelo para nuestro país tiene tres grandes ejes en los cuales pueden resumirse sus cambios. Primero en cuanto a la transición de la economía; segundo, la nueva forma de organización del capital y, por último, la profundización de las diferencias entre los distintos sectores del país. Estas características del capitalismo en Chile repercuten directamente en el trabajador nacional, impactado desde la forma de trabajo, sus derechos y sentido social que se reflejan en transformaciones de su mundo cotidiano.

Además, el neoliberalismo no ha logrado solucionar mecánicamente los problemas sociales, ya que la desigualdad, sigue estando presente y sigue siendo el foco en las políticas sociales que deben potenciar y generar equidad.

Por otro lado, en este nuevo contexto, la baja participación de las organizaciones sociales y el creciente individualismo van permeando las relaciones sociales y traen como consecuencia un cambio en el tejido social. En este sentido en la sociedad chilena lo que prima en el esfuerzo individual y se valora menos el colectivo.

A continuación, se va revisar cada de los puntos que son importantes de considerar respecto a lo que ha significado la instalación de la matriz económica y cultural, a continuación se detallan algunas de ellas:

Énfasis en el crecimiento

Primeramente, la cadena de producción mundial se ve afectada, el capital trasnacional ha reorganizado la economía mundial instalando eslabones en diferentes países, en relación a un circuito de etapas que se requiere para la elaboración de un producto. Con esta división internacional del circuito productivo, las empresas transnacionales aprovechan las ventajas que le ofrecen los estados, ya sea las condiciones naturales, las libertades para contaminar y los bajos salarios existentes en el tercer mundo. Esto que tiene una expresión a nivel mundial, también ha permeado las formas de producción en el país, especialmente en el primer período de la dictadura militar, en que se flexibilizaron criterios para la inversión extranjera del país. Es así que, por ejemplo, empresas estatales pasaron a manos privadas, abriéndose la inversión extranjera y se fueron posicionando en nichos importantes de la industria nacional como, por ejemplo, la industria forestal, salmonera, por mencionar algunas.

Los cambios ocurridos en la economía del país se han visto reflejados también, en profundos cambios en la organización de los procesos productivos y en el mercado del trabajo, estas nuevas condiciones, explican en buena medida, la condición actual de los trabajadores y sus familias, ya que tal como plantea Agacino (2009)

Esto ha dado origen a un país con algunos sectores dinámicos, vinculados a este nuevo orden económico, y otros que decaen y se desintegran al quedar excluidos. Ese importante sector del país, que permanece al margen, no es objeto de interés para los grandes centros de poder que gobierna el mundo y los estados. (Agacino, 2009, p. 15)

El mercado impone nuevos límites de regularización muy difícil de superar para un gran sector de trabajadores que sólo tiene posibilidades de obtener empleos de mala calidad. Mientras menor sea el nivel de ingreso y más precaria la forma de trabajo, menores son las

posibilidades de capacitación y especialización para acceder a puestos de mayor complejidad y mejor remuneración. Esto no les permite acceder a bienes que le permitan superar sus condiciones de pobreza, que es la crítica que plantea Agacino (2009) al sistema económico y de desarrollo del país, ya que tal como plantea: *“La amplia franja de trabajadores que sobreviven en estas condiciones extremas, no encuentran en el trabajo un instrumento efectivo para proyectar su progreso familiar, sino más bien, una red que los atrapa en un círculo que reproduce la pobreza”* (Agacino, 2009, p. 15).

La sobrecarga de trabajo, la presión por aumentar la productividad, las jornadas laborales más extensas e intensas, el creciente tiempo ocupado en el traslado, la insistente presión por el consumo y su endeudamiento resultante, dan forma a una situación compleja donde quedan insatisfechas importantes necesidades del grupo familiar como son la participación, recreación, construcción de proyectos de vida estables, relaciones familiares y sociales adecuadas etc.

Los cambios en la organización de la producción han terminado con la unidad de los grandes grupos de obreros que compartieron un lugar y condiciones estables de empleo (*“régimen de fábrica”*) o los grandes grupos que compartieron oficio o profesión (gremios), *(...) elementos que en el pasado fueron muy importantes, en la constitución de la identidad y la conciencia del trabajador. Se ha perdido o diluido ese sentimiento de pertenencia a un sector social, con quien se comparte intereses y necesidades”*. (Agacino. 2009, p. 26) De hecho los sindicatos han perdido fuerza y la organización de los trabajadores, queda al arbitrio de los grandes empresarios, desde ahí la resistencia que ha tenido la modificación a la reforma laboral.

Estos cambios en la economía han generado que grandes empresas se instalen comunidades impactando profundamente en su vida, generando importantes transformaciones de modos de producción local y su propio sentido de identidad y cultura. Además, del deterioro ambiental y de la calidad vida. Esto ha dado al surgimiento de muchos conflictos a nivel local y habla de un nuevo movimiento social más local y con reivindicaciones más territoriales. En este sentido se pueden mencionar los casos emblemáticos los conflictos Freirina y Chiloé.

Privatización de derechos básico

Los diversos procesos históricos y políticos que ha vivido Chile han implicado variaciones en las orientaciones de las políticas públicas y cambios en los roles que ha asumido el Estado, y también han significado reformas en los modelos de desarrollo económico y social del país; durante el siglo XX es posible identificar distintos modelos de desarrollo y sus correspondientes visiones sobre el rol del Estado en el ámbito social y en el modelo económico-productivo.

Asimismo, se han transformado las funciones del Estado en la vida social, en el funcionamiento del mercado y de la forma de cautelar los derechos y garantías de los ciudadanos, la discusión sobre el rol que debe asumir el Estado se encuentra también la profundización, expansión y asentamiento del capitalismo -y su raíz ideológica, el liberalismo- en la sociedad. (Agacino, 2009, p.38)

El estado, al privatizar gran parte de los servicios sociales, introduciendo en ellos las normas del mercado, ha contribuido a extender estas condiciones a un gran sector de la fuerza laboral del país, que vive entre el empleo y el desempleo, sin contar con herramientas efectivas para proyectar su progreso. Como temas más sensibles para la población cabe mencionar el sistema de pensiones y el de salud, Según Calvin, Chile tuvo un sistema de salud público fuerte hasta 1973, el que fue cambiado por uno que avanzó hacia la

privatización. La salud pública se empobreció debido a la falta de inversión pública, reducción de personal, de capacidad de supervisión y de rectoría. En definitiva, se pierde la salud como derecho y se transforma en un bien de consumo.

Entre 1952 y 1981, el sistema nacional de salud contaba con cobertura universal, gratuidad, y era financiado principalmente por el Estado y por las cotizaciones de las/os trabajadoras (2%) y empleadores (2%). La dictadura militar fragmentó el sistema sanitario, contrajo brutalmente la inversión pública en salud y creó los Institutos de Salud Previsional (Isapres).

En el caso, de la educación en un mercado absolutamente desregulado, permitió el auge de la educación privada en todos los niveles. Esto ha provocado una caída de la educación municipal, tal como lo expresa el Ministerio de Educación:

El mercado educativo en Chile en la década de la transición (1990-2001) ha sido un éxito, en el sentido de que ha crecido el negocio en la educación. De 1990 a 2001 hay más de 1.000 colegios privados, y 50 colegios municipales menos. El número de alumnos del sector privado subvencionado y pagado ha crecido significativamente, y el sector municipal, incluso con mayor cobertura y más retención, ha disminuido (Estadísticas MINEDUC, 2001- 2002, p. 24)

El panorama en la educación superior no es muy distinto. Muchas familias, han debido endeudarse para cumplir con la promesa de acceder a la educación superior. Por eso, en educación desde 2006, con el movimiento estudiantil (llamado “El pinguinazo”), hasta la actualidad han tenido una relevancia importante las demandas sociales como el reconocimiento al derecho de la educación y la gratuidad en todos los niveles.

En consecuencia, los principales derechos sociales se han privatizado y existe una ausencia de enfoque de derechos en las políticas. Más bien, desde un estado subsidiario, se beneficia a los sectores desfavorecidos mediante ayuda básica y directa, aportando grandes capitales a

espacios económicos que permitan el acceso a este sistema favoreciendo la “igualdad de oportunidades” y la competencia. En este sentido, el estado traspasado su responsabilidad, dejando temas sociales y de derechos fundamentales de las personas en manos de privados.

Segregación del territorio

En este mismo sentido el territorio ocupa un papel trascendental, la sociedad chilena se encuentra constituida por una población claramente definida y que habita los espacios de forma particular, desde la ocupación de un espacio para la producción y habitación se constituyen ciudades, considerado esto mismo un mecanismo de integración y movilidad social muy importante, el simple hecho de trasladarse del campo a la ciudad permite nuevas posibilidades de emprendimiento o empleabilidad. Existen en la ciudad determinados espacios, definidos y segregados, pero además en condiciones que acentúan su carácter desigualdad, lo cual se incrementa día a día desde una perspectiva comercial (neoliberal). Aquí la vivienda es un producto de mercado que se desarrolla en conjunto con el concepto de exclusividad social y barrial,

Asimismo, esto se refuerza desde una identidad social perteneciente a una clase. La marcada diferencia entre grupos sociales en Chile se ve reflejada en su planificación urbana y es que esta se mueve en base a intereses, al acceso a los recursos y la plusvalía. Por ejemplo, en Chile se encuentran sectores para ricos y otros para pobres. En este sentido, cada vez es más difícil reconocer territorios diversificados socialmente. Finalmente, la gente más pobre se encuentra segregada a verdaderos guetos. Ejemplo de esto son las comunas de Cerro Navia y Lo Espejo, tal como afirma Sabatini (2004), cuando menciona:

Las ciudades pueden ser hoy trampas de pobreza, de una pobreza dura que es la del gueto, que se forma como un “enjambre telúrico”. El gueto es un conjunto

de fenómenos sociales que se dan juntos y se refuerzan unos con otros. (Sabatini, 2004, p. 96).

Las trampas de pobreza, tienden a la desintegración, asociándose y teniendo una secuencia que se aleja del patrón valórico predominante, con la conformación de espacios homogéneos y estigmatizados.

Todos los sistemas sociales en la historia, que se conozcan, producen desigualdades desde un plano ideológico. En todos los sistemas sociales siempre ha habido una preocupación por identificar, controlar y aislar a los grupos peligrosos. Se definen categorías de personas que son peligrosas, porque no se les conoce, porque son de otra etnia, de otra religión, o porque son pobres, porque pueden ser ladrones, lo que sea (...) (Sabatini, 2004 p. 67)

La dinámica social de las ciudades nos permite visualizar el entramado cultural en que confluyen, la conformación de los espacios de forma definida es un fenómeno exclusivamente urbano, que nos entrega una gama muy versátil y peculiar de la población

Problemas ambientales

La actual marginación de espacios socialmente construidos, ha provocado una despersonalización del individuo-habitante y consigo una transformación profunda del territorio en un no lugar. Lo cual se expresa en la falta de identidad en un espacio dentro del cual se desarrollan actividades de la vida cotidiana, lo cual influye negativamente en un compromiso social. Como repercusión directa se reflejan características particulares de la vida urbana, la desarticulación de comunidades y poblaciones ha derivado en una masa homogénea de gente sin proyectos comunes, así mismo la inseguridad social contribuye al abandono y agravamiento de los problemas ambientales ya existentes.

Las carencias de la urbanización desde al ámbito habitacional se propagan a otros aspectos de la vida cotidiana, como por ejemplo la locomoción, las características de la ciudad concentran sus servicios sociales en el núcleo, y los asentamientos residenciales en sus periferias, lo cual progresivamente se ha transformado en una problemática vial-social importante, en donde el flujo y tiempo de transito ha cambiado el estilo de vida de las personas, he incluso la plusvalía de los espacios desde una valoración estratégica de los mismos, transformándose así toda la ciudad en pos de la composición de dichos espacios. *Respondiendo a esta problemática se recurre a diferentes medios de transporte los cuales conllevan una gran demanda energética de diferentes tipos y a su vez genera grandes proporciones contaminantes de la atmosfera.* (Sabatini y Barardi, 2011, p. 12- 24)

Los problemas ambientales presentes en la ciudad se generan en cadena, es decir que uno lleva a otro, primeramente a raíz de la concentración de los desechos residuales locales por ejemplo como núcleos de infección, estos mismos proporcionan un ambiente de inseguridad social, de espacios en abandono que se fortalecen con otros elementos problemáticos como el cobijo a una población no menos de perros callejeros, de drogadicción e incluso prostitución. Estas problemáticas socio-ambientales tiene un carácter y relación directa, desde las cuales las repercusiones existentes se deberán a las características del espacio y sobre todo de sus pobladores, así una población adulta mayor en espacios centralizados de la urbe no tendrá las mismas problemáticas que una comunidad joven diversificada y periférica.

Pese a ello, existen demandas que competen a todos los sectores, y que desde la concepción de calidad de vida debieran mejorar aspectos de segregación, dando posibilidades a nuevas forma de funcionalidad y operabilidad de lo público, incorporando aspectos participativos que involucren a los ciudadanos en pro de un compromiso social, lo cual si bien por sí solo no

garantiza la superación directa de las problemáticas contribuiría de forma más efectiva a su superación progresiva y sistemática, el reconocimiento de las personas como ciudadanos con derecho más allá de cualquier desigualdad.

La desigualdad y la pobreza

La pobreza no habla no es solamente carencia de recursos, sino también, de capacidades y desventajas que afectan a determinados sectores y que generan y reproducen situaciones de pobreza. Existen además aspectos vinculados a las condiciones relacionales y valóricas predominantes en un espacio público dominado por la cultura de la calle.

En estos verdaderos barrios que se fueron transformando en guetos, Sabatini plantea “(...) *el fenómeno del gueto empezó a capturar barrios en Latinoamérica hace no mucho tiempo. Es necesario aclarar que el gueto no es un barrio*” (Sabatini, 2004 p. 68). Desde ahí que surgen problemáticas como: formas de adicción, violencia, tráfico y pandilleo que fomentan más una forma de vida cultural y social determinada, reforzada y encarcelada desde la vulnerabilidad y el estigma social. Un caso, de este tipo, es el caso emblemático de La Legua emergencia.

Claramente existe un modelo de sujeto social que ha mutado, uno que en sus inicios pertenecía a un proletariado trabajador, humilde pero que permanecía activo político y socialmente en lucha por sus derechos; el que ahora es remplazado y visto como un marginado social, degradado por el fenómeno del gueto, que en realidad no responde el verdadero poblador.

Les asignaba una vivienda de manera aleatoria, pasaban a habitar uno de estos conjuntos de vivienda social, con el sueño de ser de pasar a ser de clase media quizás. Lo que ocurría normalmente era algo muy lejano a eso: primero, la organización social se pierde, la gente se mete en una vivienda de muy mala calidad, muy chica y ahí se construye el gueto. El gueto está más en la vivienda social que en los campamentos (Sabatini, 2004 p 68).

Las comunidades territoriales en campamentos son consideradas como los sectores más pobres y vulnerables. Desde ahí que distintas fundaciones como “Terminar con los campamentos” y “Un techo para Chile”, se han planteado como metas sociales, terminar con la pobreza. Aquí se reconoce al verdadero poblador, ese trabajador que lucha en conjunto por su comunidad, porque comparten más que una problemática habitacional. Esto va generando un sentimiento de pertenencia y se reconocen en el entramado social y relacional rico y complejo, una cultura que les permite vivir desde el estigma social.

Tejido social, capital social y organizaciones sociales

Las estructuras de organizaciones sociales como las concebimos han cambiado, se han transformado en instituciones definidas e instauradas desde entidades reconocidas por los gobiernos, con agentes externos, con nuevas formas de trabajo que llegan a las comunidades desde un modelo y planteamiento de trabajo eficiente, objetivo y práctico.

Hoy en día la organización social-vecinal-sindical, ya no surge desde el núcleo mismo de los pobladores y sus problemáticas, sino que está dado dentro de los organismos representantes, los cuales de una u otra tiene como objetivo mejorar la calidad de vida de las comunidades, pero obviado el proceso de encuentro entre pobladores, de significado y sentido del desarrollo de una solución que parta desde ellos mismos. (Barardi, 2011 p. 14)

La asociación de los aspectos culturales con una dimensión espacial, pone en relieve como el lugar de residencia actúa como una fuente positiva o negativa frente a sus sistemas. En este contexto social latente, dinámico y fuerte se desarrollan también un ámbito educativo popular, que quebranta las expectativas convencionales; los niños, niñas y jóvenes son capaces de convocar un centro y punto de encuentro de interés particular en todas las familias, desde las cuales nace de forma espontánea un acto participativo y comprometido. La escuela además comparte algunos elementos que hacen posible que se desarrolle de forma dinámica una

convivencia armónica, el territorio es un punto de encuentro real, común y concreto compartido, allí yace un propósito de interés común, desde el cual se espera siempre su mejora para el bien común responda a las personas, surgiendo desde las necesidades y la organización territorial para la comunidad.

La cultura juvenil acá tomo un énfasis predominante, en donde las reglas del barrio son transformadas y adaptadas a nuevos códigos, algunos compartidos en el núcleo escolar, este efecto particular se vincula nuevamente al territorio, el cual cuenta con una ventaja comparativa respecto del espacio urbano asociado a prácticas, valores y normas que dominan el espacio público y lo dejan sujeto a un “espacio de nadie”, este aspecto se define como una dimensión cultural de la segregación urbana que actúa a un mismo tiempo como efecto y causa de la exclusión social y territorial.

Espacios públicos han sido promovidos desde hace ya mucho tiempo y aún lo siguen haciendo por especialistas en combate contra la pobreza. Asimismo las comunidades territoriales son consideradas de manera explícita el esqueleto del capital social comunitario. En esta perspectiva el capital social, se define como *“ámbito de encuentro, interacción y dialogo, el espacio suele asociarse con la participación comunitaria, la gestación de acciones colectivas, la promoción de acciones de solidaridad y cooperación”* (Klilsberg, 2004, p.46).

Todo se concentra en dichos espacios, que no siempre pueden darse así, una de las desventajas de la pobreza estructural y que le da un carácter totalmente nuevo, es que este mismo puede ser un sujeto activo o totalmente pasivo, como dice Borja (2003, p 60), la pobreza de un espacio “público” lo hace aún más pobre; debido a que la vida y fuerza de un espacios público se lo otorgan sus actores.

Pérdida de la confianza social crisis del modelo de representatividad

El contexto social actual nos brinda un panorama político y social crítico, en donde se ha dado paso a la discusión de las problemáticas y demandas sociales, este cuestionamiento constante de la sociedad chilena a abierto el debate en ámbitos que antes no se cuestionaban, el Chile de hoy ha adquirido un papel importante desde la esfera pública y sus actores.

Preguntas básicas acerca de la vida social ocupan el debate público. ¿Por qué las cosas son como son? ¿Podemos cambiarlas? Y si se pueden cambiar, ¿cómo deseamos que fueran? ¿Quiénes deben participar de esa discusión? ¿Cómo deberían tomarse las decisiones colectivas? ¿Cómo nos ponemos de acuerdo? ¿Qué hacemos cuando no nos ponemos de acuerdo? Sin embargo, estas preguntas no tienen respuesta, un sistema político despreciado, tal como lo reflejan los datos de la encuesta del consejo para la Ley de transparencia de su VII estudio correspondiente al año 2015, en donde se aprecia que la desconfianza creció frente a los organismos públicos, por ejemplo el aumento fue desde el 51 al 57% en relación a los años 2012 y 2015 respectivamente.

El sistema de gobierno tanto político como administrativo esta entonces en el ojo del huracán, ya que está en disputa todo aquello que debe y puede ser socialmente discutido, en este sentido se “politizan” asuntos que antes no lo eran. En este sentido se afirma:

“La complejidad de esa demanda tensiona de manera profunda las prácticas y los recursos institucionales que posee la sociedad para responder a ella. En este nuevo contexto, los actores públicos están desafiados a pensar y actuar de una manera nueva. A ejercer su poder teniendo en cuenta que hoy la legitimidad de las acciones es tan importante como su eficacia. El riesgo de no hacerlo es alto: implica la deslegitimación y el eventual bloqueo de su acción”. (Molpeceres, 2015 p.30)

La subjetividad de las personas también se ve tensionada. La pugna por correr los límites de lo posible, así como el conjunto de cambios que se proponen, conducen a las personas a debatirse entre creer o no creer: “(...) *buscan anticipar si los cambios les significarán beneficios o bien solo costos; se mueven entre valorar o criticar las tensiones que el proceso de politización implica, y entre involucrarse o no involucrarse como protagonistas de sus dinámicas*”. (Molpeceres, 2015. p 29). Esto implica que nuevas organizaciones, disputan un espacio de reconocimiento, frente a la apatía de un sistema político que no logra dar respuesta a una demanda a construir un proyecto de país.

Al reconocer las características de esta nueva situación social se asumen y asocian disyuntivas, con los representantes de turno, y estos se ven enfrentados a nuevos cuestionamientos que antes no debían enfrentar de forma directa, el manifestar colectivo ya que la sociedad dejó de ver lo social como algo “natural” y ahora sí como fruto de una acción reflexiva que puede generar incidencia en futuros cambios y procesos.

La representatividad juega un papel importante, en donde se comienzan a cuestionar las relaciones de poder y los respectivos ámbitos de acción de cada actor, las movilizaciones sociales y nuevos medios de información contribuyen a construir y transparentar los escenarios políticos antes desconocidos, desde los cuales las personas han podido conformar una visión más real de la política y los políticos; los cuales lejos de encantar y aprovechar esta audiencia solo se han desprestigiado cada vez más, atrapados en un juego de corrupción.

En este aspecto Chile en relación a los países vecinos en Latinoamérica cuenta con un mejor precedente, como lo indican los índices de percepción de la Corrupción de Transparencia Internacional (2015) Si se compara con su puntuación en el 2012, 2013 y 2014 baja su evaluación. Chile se encuentra en el lugar 2, en Latinoamérica, detrás de Uruguay,

quien consolida su posición. Intervalo de confianza: 66 - 74, lo que significa que con un 90% de probabilidad, el valor de Chile se encuentra entre esos parámetros. En este sentido la corrupción política y administrativa se refiere concretamente a lo que Transparencia Internacional y hasta la Ley de Probidad y Transparencia Ley N° 20.880 definen como el desvío de recursos públicos que tienen finalidades sociales establecidas, pero que en virtud de maniobras ilegales, son traspasadas a particulares, que no son sus destinatarios legítimos. Son los fraudes, coimas, malversación de fondos públicos, triangulaciones, apropiación indebida, falsificaciones de documentos públicos, acceso a información privilegiada. etc. En este sentido, se menciona:

A pesar de que la corrupción es muy difícil de perseguir y procesar judicialmente, entre 1983 y el año 2003 había 282 procesos en los tribunales sobre estos casos, que afectaban a entidades de todos los niveles del sector público. Entre los procesados y condenados había ministros, subsecretarios, diputados y presidentes de partidos. Esto no había ocurrido jamás en la historia de Chile y también puede ilustrarse con la información sobre el número de artículos sobre corrupción aparecidos en la prensa, mientras que en el año 2001 se publicaron 1.717 artículos, en el año 2006 aparecieron 4.198 (Orellana, 2007 p.258)

El propio modelo democrático no convence a la sociedad chilena en un intento de legitimar el poder, el objetivo social o “proyecto país” no se siente respaldado ni reflejado en su máxima expresión, la pregunta que surge entonces es si acaso como sociedad se tienen las herramientas suficientes para actuar de manera virtuosa en este nuevo escenario. De hacer de este, un tiempo propicio para hacer realidad la promesa del Desarrollo Humano: que las personas se transformen –individual y colectivamente– en sujetos capaces de ser constructores de la vida que desean.

Las problemáticas anteriormente descritas, han generado cambios en el territorio y en las relaciones sociales, que hacen más difícil la organización y la vida en las comunidades.

El impacto de las políticas neoliberales en el desarrollo local

A partir de esta mirada panorámica a las políticas neoliberales en Chile, se observa como estas penetran en el tejido social chileno, a tal punto de modificar sistemáticamente las relaciones sociales que se dan entre y con las personas.

Se puede inferir también, como este aglomerado de conjeturas políticas contribuye a un desarrollo económico en el país, no obstante, este desarrollo merma de una u otra forma el desarrollo local de comunidades, entendido este como un *“un proceso de crecimiento económico y de cambio estructural que propicia un mejor nivel de vida para la colectividad, para lo cual desarrolla al menos cuatro dimensiones: la económica, la sociocultural, la política-administrativa y la territorial, donde el territorio juega un papel decisivo”* (Díaz, 2006 p.16). Hoy, las políticas neoliberales se ven enfocadas a un solo ámbito; la economía. El crecimiento económico de país, si bien es un pilar fundamental para el bienestar de la sociedad, no puede ser la única área de crecimiento, ya que, al hablar de bienestar social, hablamos de un conjunto de elementos que generan cierto tipo de relación entre los sujetos.

El modelo impuesto en Chile, despoja de identidad a sus habitantes, les entrega una cultura neutra y contribuye a una idea de sociedad igualitaria sin fronteras, donde el territorio es más un espacio para producir y reproducir recursos, que un lugar de encuentro y enraizamiento cultural. Por esto, la modernidad ha venido formando usuarios más que ciudadanos, para así,

construir y consolidar una sociedad libre de actores sociales base en las micro comunidades que llama a la conciencia social y a movimientos contrarios a los mencionados capítulos atrás.

La configuración de una sociedad neoliberal, profetiza una comunidad sumisa, incapaz de valerse por sí misma, dada la esencia del neoliberalismo, de hacer depender al sujeto del mercado. En este sentido, en contrario a este sistema, podemos decir que Díaz, et. Cita a Rozas (1992)

“En el proceso de Desarrollo Local, es importante considerar los niveles de autonomía, de toma de decisiones, la autoestima, la capacidad de enseñar a otros, el autocontrol, la auto responsabilidad, la identidad social con una realidad propia; la capacidad de autogestión, la capacidad de rechazar la dominación y la dependencia; la capacidad de estimular la creatividad, la imaginación y la comunicación, el asertividad, etc. Esas acciones fortalecen el capital social y facilitan el combate a la pobreza con las estrategias formuladas desde el Desarrollo Local, que indudablemente fortalecen las acciones nacionales y crean condiciones favorables para la vinculación con lo global” (Díaz, 2006 p.21)

Una sociedad que es capaz de crearse a sí misma es una sociedad con posibilidad de cambio, y desde allí, se puede afirmar que

El desarrollo local tiene que ver con las acciones que, tomadas desde el territorio, incrementan la creación de valor, mejoran las rentas, aumentan las oportunidades de empleo y la calidad de vida de los habitantes de la localidad. Estos objetivos no pueden ser abordados exclusivamente por la acción de las instituciones políticas, sino que son el resultado de la multiplicidad de acciones del conjunto de actores. (Díaz, 2006, pág. 16).

Esta articulación, es la que corrompen las políticas neoliberales, ya que, desde la conformación de guetos, segregaciones, etc. Conjugan una sociedad que no dialoga ni discute, que no se encuentra. Por esto, la conformación de una sociedad crítica reflexiva es un factor

clave en la recuperación de territorio, con una cultura propia, con códigos, y una lucha social por la consolidación de una sociedad de derechos y bienestar. Ahora bien, el gran problema que subyace es ¿Cómo desarrollar un entramado social sólido y sostenible en el tiempo dado el escenario político? Es allí donde todas las miradas apuntan a la educación, más aún, a la educación en la primera infancia. Sembrar en los niños y niñas una capacidad crítica reflexiva, convocará a una transformación social que confronte a los sistemas sociales.

A modo de reflexión, la educación juega un rol transcendental en la vida del sujeto, está presente durante toda su vida y forma los principales rasgos de su identidad, ya sea por una educación formal o por interacciones en su entorno social y cultural. Si se pudiera hacer una mirada panorámica, desde afuera, se observaría la relevancia que posee el paradigma mercantilista en que se enmarca la educación; que genera un tipo determinado de relaciones y, por ende, una comunidad con determinadas características que permiten perpetuar un sistema enmarcado en la pobreza, hacinamiento, problemas ambientales, etc. Por esto, la relevancia que desarrollar una nueva forma de educación, contraria a este sistema y que responda y/o genere sentidos identitarios en las comunidades, a partir de su contexto, historia, proyecciones, etc.

2.2.4 Educación Comunitaria, Posibilidad de transformación

La escuela tradicional y el surgimiento de la educación popular; las bases para la Educación Comunitaria

La Escuela Tradicional, aparece en el siglo XVII en Europa con el surgimiento de la burguesía y como expresión de modernidad. Se concreta en los siglos XVIII y XIX con el surgimiento de la Escuela Pública en Europa y América Latina, y con el éxito de las revoluciones republicanas de doctrina político-social del liberalismo. La finalidad de este tipo de escuela es la conservación del orden establecido desde las acciones de un profesor que asume el poder y la autoridad como transmisor esencial de conocimientos, quien exige disciplina y obediencia, apropiándose de una imagen impositiva, coercitiva, paternalista, autoritaria. Este tipo de escuela se conserva hasta hoy día, aun con los avances sociales, tales como: la aparición del sujeto de derechos, la emergencia de sistemas económicos de diverso orden, de la globalización y de la sociedad de la información. Desde este modelo institucional educativo, el profesor es el centro del proceso de enseñanza y educación, traspasando al estudiante conocimientos acabados e inamovibles.

En este tipo de dinámica el estudiante, dadas las posibilidades de aprendizaje que se le ofrecen, las aproximaciones para pensar y elaborar conocimientos son acabadas y poco complejas. Es una escuela no que se enfoca en desarrollar en los niños y jóvenes la inteligencia práctica, el análisis, el conocimiento de sí mismo o la argumentación, pero que sí ha sido muy eficaz para formar individuos obedientes, cumplidores y adecuados para realizar trabajos mecánicos y repetitivos (Zubiría, 2013).

La escuela tradicional, impone una cultura para reproducir un sistema que deviene de una lógica comercial por lo que, produce una fractura en la vida cotidiana de los niños y niñas, ya que los saberes que entrega son homogenizados y estandarizado. Esto produce a nivel psicológico un mundo bicéfalo, donde la cultura escolar es una, con sus códigos y saberes, y la popular “de la calle” otra. Este caso, no es el único pues, tal como plantea Gómez (2006)

Nuestro mundo plural y diverso es, básicamente, bicéfalo. Toda su pluralidad desemboca en dos tradiciones culturales. La primera, constatamos, es la que forma parte de la vida de las personas de una manera directa, asumida como propia y comprendida sin dificultades por la mayoría. Ésta goza de rápida aceptación. La segunda, sin embargo, sólo tiende a vivirse de un modo auténtico por algunas personas, capacitadas para por una educación selecta. (Gómez, 2006, p. 884)

El marco social en donde se instauran este tipo de escuela, de tipo moderno, hoy globalizado, inmediato y competitivo lleva a este tipo de escolarización a responder a lo que el sistema social pide, exigiendo a sus estudiantes desde una postura más bien reproductora. Centra su interés en el aprendizaje memorístico y repetitivo e instruye para obtener estudiantes que cumplan un papel específico y rutinario en la esfera laboral y en la sociedad (Estupiñan, 2012).

En este contexto, el instituyente levanta en un intento de aunar lo fragmentado. En las cuales, sintiendo *“la necesidad vital de promover su propio proyecto educativo de desarrollo y de reorganización social, incurren en prácticas auto-educativas que, aunque limitadas y marginales, contienen por lo común una carga social y una intencionalidad histórica de alcances insospechados”* (Salazar,1987, p.5). Desde esta perspectiva, la educación Popular surge como un enfoque del modelo social que se enraíza en la Educación Comunitaria

Originada en América Latina en torno al aporte fecundo de Paulo Freire, desde el cual se han generado una serie de planteamientos educativos y propuestas

pedagógicas que tienen como referencia el campo de relaciones entre educación y política, en particular el de las prácticas educativas intencionalmente emancipadoras. (Torres, 2007, p. 62)

Esta, se reconoce como un conjunto amplio de prácticas sociales y educativas desarrolladas por una pluralidad de actores sociales.

Torres (2007) plantea que la educación popular, *“es una acción cultural, pedagógica política que tiene por principio la comprensión crítica de la realidad para su transformación, a través, del dialogo de saberes enfatizando en la auto constitución de los sujetos desde la lectura crítica”* (Torres, 2007, p.55) Por tanto, la educación popular se vuelve emancipadora, en la medida que quienes la viven se hacen conscientes de su entorno, lo viven y lo cuestionan.

Esta conciencia del entorno, desde una mirada ecológica, no es improvisada pues, en el contexto donde se enmarca la modernidad y la sociedad neoliberal, la percepción del tiempo como historia es cíclica pues, tal como postula Betto (2005), *“la esencia del neoliberalismo es la deshistorización del tiempo (...) el neoliberalismo está destruyendo la perspectiva histórica”* (Betto, 2005, p. 27). Todo lo que hoy se percibe es el aquí y ahora, esto apoyado en las nuevas formas de comunicación que motivan un tiempo cíclico (proveniente de los griegos), lo que acaba con la idea de pasado, presente y futuro y que desencadena en la deshistorización del pueblo y, por consiguiente, de su conciencia social como sujetos parte de una comunidad.

Esta tendencia, se contrapone a la idea de la Educación Popular, donde el sujeto es consciente de su realidad, de sus problemáticas y sus proyecciones, desde allí, la idea de que la educación popular parte del educando hacia el educador, pues *“partir desde el educando es la*

única manera de partir de la experiencia del grupo” (Betto, 2005, p. 28). En este sentido, LiamKane cita a Paulo Freire (1972) quien dice: “La educación popular pretende fomentar el pensamiento crítico, permitir a las personas convertirse en sujetos de cambio, no en seguidores de líderes, y está relacionada con la acción para el cambio” (Kane, 2010, p. 2)

Esta corriente pedagógica, por su esencia, posee una memoria y raíces que le dan identidad y desde las cuales enfrenta nuevos desafíos. A partir ese acumulado de códigos únicos e irrepetibles, la mayor riqueza de la educación popular está en su práctica y en *“su capacidad de desarrollar procesos personales, transformaciones comunitarias, procesos locales que buscan entroncarse y nutrir transformaciones sociales globales” (Goldar, 2002, p.24).*

Desde las luchas de independencia, según señala Mejías (2013), en nuestra patria grande latinoamericana, la educación popular se ha venido llenando de contenido, es así también, como se ve emerger en las luchas sociales europeas, como en la asamblea francesa, que buscan romper estamentos para democratizar la sociedad. Estas movilizaciones llegan a América, y tienen desarrollos propios que se consolidan con los planteamientos de Simón Rodríguez (1769-1854), maestro del libertador Simón Bolívar, el cual se piensa una reformulación de la educación a la que él denomina popular, en sus escritos aparecen tres características

- Nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores
- Educa para que quien lo haga no sea más siervo de mercaderes y clérigos
- Hace capaz de un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios ;(Mejía cita a Rodríguez (Rodríguez, 1979),

Por ello, la educación popular se entiende como aquella escuela que está más allá de la escuela, donde el horizonte apunta a una democracia que llene de particularidades la realidad. Desde allí, se perfila un sentido en torno a la educación popular, que reconoce la educación como ejercicio político pedagógico que consolida una propuesta para la sociedad con un acumulado construido gracias a sus luchas por transformar la sociedad y hacer posible la emancipación de todas las formas de dominio (Mejía, 2013).

Esta mirada problematizante de la realidad es recogida a través de la educación comunitaria, la cual se plantea por Paulo Freire como un desarrollo de la autoconciencia a partir de las diversas creaciones culturales.

La venida de la educación comunitaria

La concepción de comunidad, deviene una idea de educación que se contrapone a lo que la escuela tradicional ha establecido, por ello Pérez (2005) plantea que;

La educación desde una perspectiva comunitaria, está vinculada a las necesidades cognoscitivas y de transformación social del sujeto pueblo. Este proceso conduce a un encuentro permanente con lo “otro” que la escuela formal no presenta y que el hombre-pueblo rescata ante la necesidad de actuar en la sociedad. (Pérez, 2005 p. 319)

La educación comunitaria se construye desde la idea del encuentro permanente con el otro, así el “hombre Pueblo” es parte del colectivo social desde su individualidad, por ello *“esta educación desde una perspectiva comunitaria, está vinculada a las necesidades cognoscitivistas y de transformación social del sujeto pueblo”* (Pérez, 2005, p.43).

Desde este punto de vista, se pueden plantear como principios de la educación comunitaria (Labrada, 2008);

A. Principio de la contextualización, el cual rescata como punto de llegada y partida las particularidades del contexto sociocultural y educativo. Esto se aplica en la escuela cuando las decisiones que se toman son desde y a partir de la realidad que vivencia la comunidad.

B. Principio del carácter perspectivo del desarrollo social comunitario, en el cual se plantean las perspectivas de desarrollo local a fin de proyectar. Lo cual, vemos reflejado en cuando en la comunidad se toman decisiones que potencial a la misma comunidad desde sus particularidades.

C. Principio de carácter sistémico y orden lógico desde la diversidad social, el cual busca integrar las diferentes influencias sociales que puedan existir para lograr objetivos colectivos mediados por la comunidad. Pues, la comunidad busca y genera redes de apoyo que fortalezcan la labor educativa que lleva a cabo.

Los principios que guían a la Educación Comunitaria, potencian una visión identitaria del territorio y su cultura, les entrega a quienes la vive la responsabilidad de cuidar y difundir sus raíces, a partir, del trabajo colectivo. Por esto, *“El proceso de educación de las comunidades es una totalidad, portador de cualidades significantes para su funcionamiento que son el resultado de las múltiples relaciones dialécticas entre sus expresiones y aspectos constitutivos que se dan en la comunidad”* (Labrada, 2008, p.56). A partir de esta concepción, la educación comunitaria se perfila como un cumulo de saberes que para Marcos Raúl Mejía (2013) resalta:

i. Parte de la realidad, la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores.

ii. Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, la explotación, dominación y exclusión de la sociedad.

- iii. Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra
- iv. Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconozca las diferencias
- v. Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes
- vi. Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos
- vii. Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas
- viii. Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades
- ix. Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social
- x. Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y la luchas en las cuales se inscriben

La educación comunitaria potencia una dimensión humana antes olvidada en la educación tradicional ya que, válida una visión de sociedad que aprende desde la realidad, que construye saberes propios, y que, principalmente emancipa a los sujetos y los releva como sujetos de transformación de su entorno. Por esto, cuando se habla de Educación Comunitaria, también

se habla de una pedagogía del pensamiento crítico, que se basa tanto en la formación de un ser epistémico, como en el desarrollo del proceso de autoconciencia que es: “(...) *algo más que saber de lo otro (saber de la naturaleza) y algo más que contemplación de sí mismo*” (Yurén, 1992, p.76). Pues, la esperanza de transformaciones sociales son una necesidad ontológica indispensable al hablar de educadores y educadoras comunitarias, ya que “*no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana*” (Freire, 1993, p. 8). Así, Freire invita a educar la esperanza, como base de cambios reales y tácitos en los contextos sociales en los que se mueve la educación comunitaria.

La esperanza, deberá también, convertirse en una esperanza crítica y problematizante de la realidad, que cuestiona y proyecta una conciencia social para relacionarse con el mundo, por ello la educación comunitaria realza la potencialidad humana que poseen los hombres y mujeres en el terreno público y práctico en que se desenvuelven. Por esto, “*La educación comunitaria tiene que estar dirigida a que el sujeto conozca su propia existencia, sus ideales y sus posibilidades de acción con el resto de los sujetos que en su entorno intercambian con el mundo social*” (Enrique Pérez, 2005, p.34). Esta educación, se hace amplia en la medida en que los sujetos pueden discutir en torno a sus problemáticas sociales, culturales, políticas, etc. Para y desde allí, buscar soluciones. Por esto, la educación comunitaria desarrolla conciencia pública.

Desde la idea de la educación comunitaria:

La educación es para todos y revolucionaria o, dicho de otra manera, sin educación no hay revolución verdadera, no hay fortaleza, duración y consistencia en la revolución: lo que conquistó por las armas se perderá sin una práctica educacional que consolide una nueva vida social”. (Kohan, 2013, p. 85)

La articulación de un nuevo esquema de vida alejado del entramado neoliberal, donde se valide al sujeto como un todo, es posible, desde y con, una educación que lo visualice y resignifique a partir de sus vivencias. Por esto, la educación que se necesita es justamente la que integra el conocimiento y la vida, la que enseña a las gentes a vivir (Rodríguez, 1976). Desde este aporte fecundo, se desprende el aporte de la educación popular al sujeto que vive en comunidad, pues ya no se mira a sí mismo como un único, sino que, como un todo parte de algo, con identidad.

Desde allí, la Educación Comunitaria se abre paso en la vida íntima del sujeto, buscando en él o ella algo más que formadores de contenido, opinión o conciencia pues se busca algo que va más allá de una lección, de una opinión o de una palabra siquiera. La educación comunitaria busca o aspira a transmitir un saber vivir, un saber vital, una vida hecha saber (Kohan, 2010)

Desde esta mirada, a modo de cierre, se puede decir que la educación comunitaria se da como un proceso complejo, en el cual se articula una gama de relaciones, tanto individuales como colectivas, que comprometen una visión de mundo esperanzado en el cambio desde quienes lo vivencian. Esta concepción, releva la conexión que existe entre conciencia y existencia, validándola como una práctica emancipadora para el sujeto

III. Marco Metodológico

3.1 Paradigma de la investigación

La presente investigación se realiza desde un paradigma interpretativo – comprensivo, también conocido como fenomenológico. Esto quiere decir que adscribe a las ciencias sociales con el objetivo fundamental de buscar la comprensión y el significado de los fenómenos sociales, recoge así las perspectivas de los actores sociales que contribuyan a una comprensión de la realidad.

Cuando se hace referencia a cuestiones humanas el enfoque yace en el individuo, centrándose en aspectos cualitativos, así el paradigma interpretativo -valga la redundancia- desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una vida cultural e histórica; como señala Van Maanen (1983)

“El objeto de la investigación es la acción humana (por oposición a la conducta humana), y las causas de esas acciones residen en el significado interpretado que tienen para las personas que las realiza antes que en la similitud de conductas observadas”.(Van Maanen, 1983, p.23)

Dentro de este paradigma subyace la recopilación de información y obtención de datos de las experiencias que viven los individuos y la interpretación de los significados explícitos e implícitos en sus discursos y acciones (Sandín, 2003). Considerando lo anterior, es importante dentro de la investigación rescatar las historias de vida de cada sujeto como un ser único y personal, que a partir de sus experiencias ha decidido desempeñarse en espacios comunitarios y cómo esto ha conllevado una configuración de su identidad docente.

Para este fin, es necesario recopilar sus discursos, vivencias, experiencias personales y acciones que permitan interpretar y dilucidar la identidad particular en las Educadoras de

Párvulos que trabajan en contextos educativos de tipo comunitario, pertenecientes a la región Metropolitana. Se conocerá la historia de vida y acontecimientos personales de seis agentes educativos pertenecientes a jardines infantiles comunitarios desde su trayectoria, focalizando en la identificación de elementos que configuran la identidad de dichos docentes, desde aquellas experiencias y aspectos que pudieron incidir a lo largo de su vida para trabajar en educación y puntualmente en contextos comunitarios.

3.2 Enfoque de la investigación

El enfoque para desarrollar la investigación es cualitativo, ya que se van a recopilar antecedentes desde las experiencias vividas por los individuos, ya sean percepciones, discursos y acciones de forma detallada. Se caracteriza entonces por su sentido comprensivo hacia los sujetos, pudiendo establecer significados y sentidos desde su propia percepción de la realidad.

Este enfoque cualitativo, considera la visión que sustenta una realidad desde la mirada de las Educadoras de Párvulos que ejercen en sectores comunitarios, permitiendo comprender su postura educativa e identidad docente, así se abre la posibilidad de optar por la corriente fenomenológica - hermenéutica, ya que se requiere interpretar el relato de su vida, recogiendo el sentido plasmado por los sujetos, tal como se afirma en la siguiente cita:

“Una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad. Interpretar una obra es descubrir el mundo al que ella se refiere en virtud de su disposición, de su género y de su estilo”. (Ricoeur, 1984, p.156)

Buscando respuesta a la construcción de un trabajo pedagógico en contextos comunitarios es que se rescata el principio de la investigación cualitativa, expresada en preocupación directa no sólo en los datos, sino en cómo en su conjunto, reflejan una experiencia y cómo esta es vivida por los sujetos.

3.3 Método de la investigación: Historia de vida

Antes de ahondar en la metodología con la cual se lleva a cabo esta investigación, resulta necesario poner en el escenario el debate respecto a las concepciones que la Historia de vida experimenta actualmente, ya que algunos autores como, Roger Bastide (1991), Pereira de Quiroz (1991), Florestan Fernández (1971), Valles (1997), entre otros, la consideran como una técnica, dentro de una metodología. Mientras que otros, Martins (1998), Veras (2010), Hernández (2009), Ruiz Olabuénaga (2012), Taylor y Bogdan (1984), entre otros, complejizan su concepción, empleándola como un método de investigación.

Vale destacar que la utilización de la historia de vida en ciencias sociales parte a principios del siglo XX. En sus inicios, esta fue concebida como técnica de estudio, sin embargo, alrededor de la década del 40 se reflexiona en relación a la utilización de la historia de vida como método de investigación, complejizando su visión (Veras, 2010). Sin embargo, para efectos de esta investigación se concibe la historia de vida como la metodología para poder concretarla. Mills (1965) propone considerar la Historia de vida como el método para llevar a cabo esta investigación de principio a fin, un método que no sólo ayuda a comprender rupturas sociales, sino, también las rupturas internas de cada persona, concibiendo tres grandes pilares en ella, biografía, historia o contexto social e imaginación sociológica. Esta última permite comprender la relación que se da entre historia y biografía, tal como dice Veras (2010)

“Comprender la historia de vida como método de investigación, requiere la aceptación de la premisa de la imaginación sociológica como la capacidad de mediación entre el individuo, la biografía y la historia, es decir, las estructuras sociales”(Veras, 2010, p.150)

El emplear metodológicamente la historia de vida, bajo un paradigma fenomenológico, permite describir el significado de las experiencias vividas por seis Educadoras de Párvulos, quienes trabajan en diferentes contextos comunitarios, pudiendo develar, a través de sus relatos qué aspectos a lo largo de su vida han sido claves para construir su identidad docente, pudiendo identificar características y/o aptitudes que han ido desarrollando y construyendo desde sus experiencias, a través de estas rupturas internas, marcadas por diversos hitos a lo largo de su historia. Sujeto, biografía y contexto social, estructuras sociales que permiten sumergirse en lo profundo, en los susurros, pudiendo reconstruir, en conjunto con el sujeto, su propia historia, comprendiendo así su trayecto de vida, y las rupturas que han ocasionado en la construcción de su identidad.

En su relato, los sujetos de las historias de vida muestran las contradicciones a las que se les somete en su exclusión; revelan sus prácticas de resistencia, y de acomodación y transformación silenciosa de las imposiciones a las que no pueden sustraerse. Desde este punto de vista, las historias de vida explican la construcción de identidad en un contexto histórico, tal como plantea Guerra &Skewes (1999)

En definitiva, emplear la historia de vida como la metodología que encausa esta investigación, ayuda a visualizar más allá de la historia, y de manera profunda el hecho de como el sujeto se distingue en un medio social, explorando rupturas sociales, culturales y personales.

Son momentos en que el destino y la conciencia se confrontan. Son momentos no sólo dramáticos, si no ricos en evidencias sobre los procesos sociales, las posibilidades históricas abiertas por el agotamiento de la recreación del orden. No sólo las rupturas propiamente sociales son relevantes para el estudio sociológico de las transformaciones sociales. Si no, también, las rupturas interiores, la resocialización de la persona dentro de mores antagónicos. Martins (1998) citado por Veras (2010, p. 146)

3.4 Técnicas de Recolección de datos

La recolección de datos en esta investigación se realiza a través de Entrevistas en Profundidad para recopilar la vida de estos sujetos e ir reconociendo aspectos fundamentales que dieron pie a construir su identidad profesional.

3.4.1 Entrevista en Profundidad

Dentro de las investigaciones cualitativas existen diferentes técnicas que ayudan a aproximarse a los fenómenos sociales, entre estas se encuentra la entrevista en profundidad, la que juega un papel trascendental, ya que se construye a partir de reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y el entrevistado (Taylor y Bogdan, 1990). La intencionalidad principal de este tipo de técnica, es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro.

La entrevista en profundidad, como lo mencionan varios autores son "*encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes*" (Taylor y Bogdan, 1990, p.103), reuniones orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Es un modelo de plática entre iguales. El entrevistador, como menciona Taylor y

Bogdan (1990) asume un rol que implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas.

Según Cicourel (1982) para obtener la información relevante sobre la vida de una persona, saber cómo se desenvuelve día a día, o conocer detalles más personales, es necesario impregnarse del mundo privado, informarse previamente, para así generar una idea central, un previo conocimiento, y con esto crear una pauta la cual se ira desglosando poco a poco durante la entrevista, que no es un intercambio formal en la cual el entrevistador pregunta y el entrevistado responde, sino más bien una conversación fluida en la que el entrevistador, va guiando el dialogo, a lo que busca. Aquí, no hay intercambio formal de preguntas y respuestas, se plantea un guión sobre temas generales y poco a poco se va abordando. En este sentido, la suspicacia del entrevistador debe estar en alerta constantemente, pues se debe evitar hacer preguntas directas y cerradas, amenazantes y ambiguas. En el uso de esta técnica, el entrevistador es un instrumento más de análisis, ya que

“Explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente” (Taylor y Bogdan, 1990, p.112)

Asimismo la entrevista en profundidad busca tener un carácter cercano y personal con el otro, logrando construir vínculos estrechos, inmediatos y fieles; en este sentido, no es casual que en ocasiones estos contactos deriven en conexiones sólidas e intensas con los entrevistados, por lo que ser sensato, prudente e incondicional, forma parte fundamental para el desarrollo de esta técnica, no sólo en el desarrollo de la entrevista, también durante la construcción de los datos.

Por otra parte factores fundamentales a considerar al momento de aplicar la entrevista en profundidad son la intimidad y la complicidad que permitirán ir descubriendo, con mayor detalle y con mayor profundidad aspectos que los entrevistados consideren relevantes y trascendentes dentro de su propia experiencia, por lo que es indispensable realizarla no sólo de forma individual, sino también, en espacios donde el entrevistado se sienta cómodo y seguro. Estos factores determinarán la calidad de la información recolectada para la investigación. En un completo contraste con la entrevista estructurada (Ver anexo N° 1) las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas.

La entrevista en profundidad, se divide en las siguientes temáticas, las cuales tienen como objetivo principal organizar cronológicamente el relato de los entrevistados, de forma tal que se reconozca cada etapa de su vida.

- *Experiencias de la infancia*
- *Experiencias escolares*
- *Experiencias universitarias*
- *Ámbito laboral*
- *Educadoras en su trabajo en comunidad*
- *Sentidos del trabajo comunitario*

Ficha del Centro Educativo

Se elaboró una ficha que permitió recopilar antecedentes básicos y claves de cada establecimiento. Esto es fundamental para entender el contexto en que trabajan los sujetos y permite caracterizar a los centros educativos. (Ver anexo N°2).

Ficha del Sujeto

La ficha de identificación de los sujetos está destinada a los entrevistados, en este caso a seis Educadoras de Párvulos, con ejercicio profesional en contextos comunitarios o trayectoria laboral superior a cinco años en dichos espacios. Este documento permite complementar la información recopilada con otros instrumentos, de forma tal, que en la construcción y comprensión de la información esta se pueda aproximar aún más a la identificación de dicho sujeto. (Ver anexo N°3).

3.5 Plan de análisis

El presente plan de análisis supone examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y describir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo.

El análisis de los datos obtenidos supone un proceso de indagación (Martín, 1995) basándose en técnicas de recogida de datos de índole cualitativa. En este caso, la entrevista en profundidad, permite construir la historia de vida y así generar un mayor conocimiento de los sujetos partícipes de la investigación.

En el plan de análisis se define realizar dos tipos de análisis, intracaso e intercaso, que se describen a continuación:

Análisis Intracaso

Se analiza y trabaja en particular cada historia, para poder llegar a una historia reconstruida, a partir del análisis de la escucha de la historia y de los principales hitos biográficos que constituyen la vida del narrador, es decir, con un enfoque en la trayectoria o, estudio del proceso y la trayectoria en sí y los sucesos que intervienen a lo largo del mismo.

Para este primer análisis, se considera el aporte de Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989), que menciona que las Historias de Vida son relatos, ya que, “*Narran el desarrollo de la vida de una persona, pudiendo ser ésta durante un período concreto y en un contexto determinado*”(Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989, p.5), mencionando que se deben considerar cuatro aspectos:

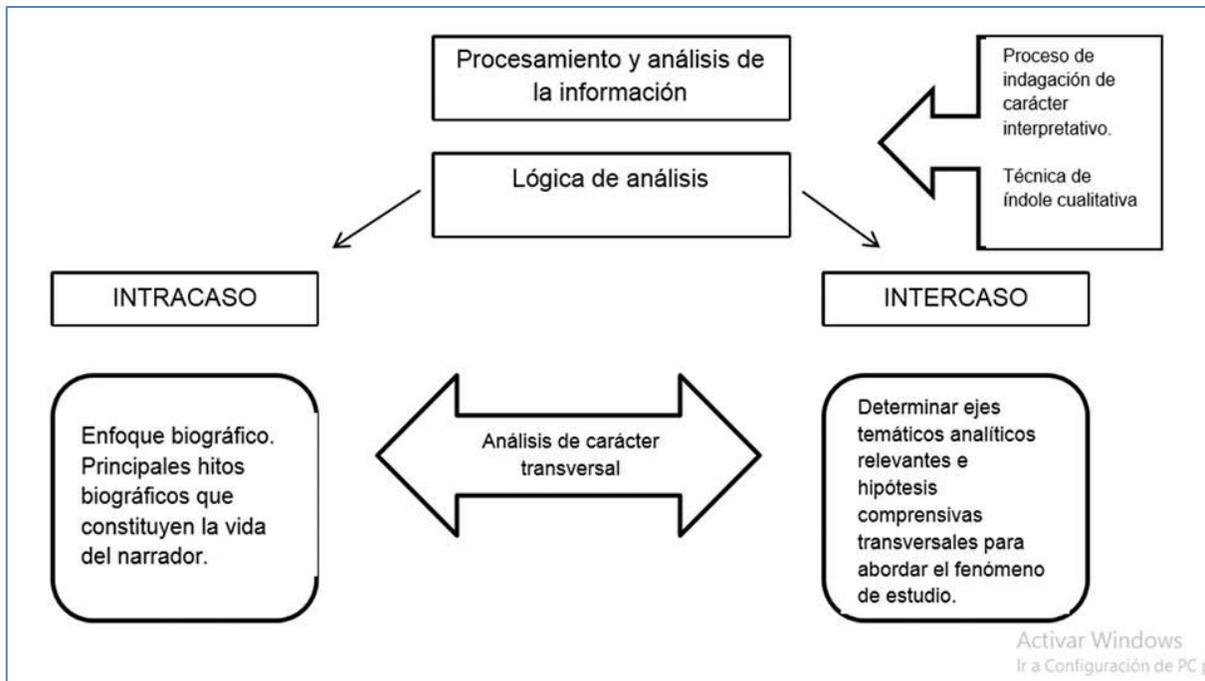
1. “*Captar la totalidad*, es decir, recoger toda la experiencia biográfica del sujeto desde su infancia hasta el presente o del momento concreto que la investigación quiera estudiar.
2. *Captar la ambigüedad y el cambio*, es decir, pretenden recoger todas las dudas, cambio de opiniones, ambigüedades que el sujeto pueda tener.
3. *Captar la visión subjetiva*. Con este objetivo pretende reflejar el auto concepto que el sujeto tiene sobre sí mismo y sobre los demás, como atribuye sus éxitos y fracasos.
4. *Encontrar las claves de la interpretación*, es decir, explicar la historia de los sujetos desde ellos mismos evitando cualquier tipo de subjetividad.

Para complementar este análisis se considera que las entrevistas deben ser redactadas y analizadas en un discurso único y continuado. Además, no debe tener vacíos y esa historia debe ser contextualizada (De La Rosa, 2010)

Análisis Intercaso

En un segundo momento, se adopta una lógica transversal, inter-caso. Desde esta perspectiva, se vuelven a analizar inductivamente todas las historias de vida, estableciendo ejes temáticos analíticos, que para el caso de esta investigación, está determinada por la etapa de la vida. Desde el análisis de contenido realizado, emergen las categorías que tienen relación con el discurso y con la estructura de la narración. Con esto se identifican ciertas continuidades y discontinuidades de la fase singular, determinando ejes temáticos-analíticos relevantes e hipótesis comprensivas transversales, permitiendo abordar el fenómeno en estudio, momentos concretos y establecer las relaciones existentes entre estos momentos concretos.

Aires, (2011) y Huberman& Miles (1994), plantean que en este tipo de análisis hay dos niveles de comprensión, uno descriptivo que debiera reconstruir un sentido que comparten las historias de vida y por otra parte, una comprensión que posibilita el marco teórico para profundizar en los aspectos que han posibilitado la construcción de la identidad de la Educadora de Párvulos comunitaria, tal como se muestra en el esquema:



Esquema 1. Elaboración propia

3.6 Validez y confiabilidad

La validez de la investigación se da desde el entendimiento de la realidad como un “conjunto de construcciones mentales de los seres humanos” (Lincoln y Guba, 1985 citado por Cortés, 1997, p.78). Desde esta concepción la validez se consolida desde la elección de instrumentos que recojan los sentires y percepciones de la realidad, a partir de los relatos vivenciales de los sujetos, investigados a través de la construcción de sus historias de vida.

Los instrumentos, especialmente la entrevista en profundidad fue validada por juicio de expertos y en una aplicación para testear el instrumento, se realizaron los últimos ajustes a las preguntas.

Algunos autores consideran que una forma de reforzar nuestro conocimiento y poder verificar la validez de los resultados es por medio de la triangulación, la cual *"supone utilizar diferentes estrategias para estudiar el mismo problema, es decir diferentes técnicas para obtener los mismos datos, diferentes sujetos para responder la misma pregunta, diferentes investigadores para un mismo análisis, o diferentes teorías para explicar un mismo fenómeno"* (Amezcuca y Gálvez, 2002, p.433). Se otorga un mayor nivel de validez a través de la triangulación de datos recolectados desde la aplicación de la entrevista a cada sujeto hasta la recopilación y posterior análisis contextual de cada historia de vida.

Para efectos de esta investigación es importante considerar, que la interpretación y análisis del fenómeno a estudiar contenga elementos suficientes de "neutralidad", para que cualquier investigador pueda, siguiendo los mismos métodos, llegar a resultados similares, comprobar que los resultados sean confiables y corroborar que el procedimiento de la investigación haya sido consistente durante su recorrido. En este sentido es importante que el entrevistador tome cierta distancia, ya que es importante disminuir las cargas de valores que se incluyan en el estudios, pues los datos tienen que reflejar lo más posible las perspectivas y las experiencias de los participantes (Taylor, 2006).

Dada la naturaleza cualitativa de la investigación, la confiabilidad de la misma se da comprendiendo las particularidades de cada vivencia personal del sujeto integrado al proceso de investigación, por lo que se asume una postura crítica reflexiva de la realidad contextual e histórica en los que se enmarcan los sujetos, entendiéndolo como un proceso complejo. Para cautelar la objetividad de la investigación. Consecuente a lo antes mencionado, se grabó cada entrevista para luego transcribirlas de forma fiel a lo expresado por los actores.

La confiabilidad de la investigación se da por la metodología de investigación, historias de vida, la cual recoge las vivencias, experiencias y sentires de los sujetos a través de la entrevista a profundidad, la cual, a su vez, fue validada como instrumento por agentes externos a la investigación y aplicada por diversos agentes investigadores.

3. 7. Rol del investigador:

El rol de investigador es interpretativo, ya que trata de comprender las distintas experiencias de vida de los sujetos, apartando sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, rescatando todas las posturas y realidades.

El investigador interpretativo trata de entender los sentidos que han sido claves para configurar su identidad docente a lo largo de su trayectoria de vida. Según Carr y Kemmins (1988) esta interpretación se desarrolla considerando la propia interpretación que le dan los actores involucrados a los procesos.

Las investigadoras, irán posibilitando un encuentro cara a cara con los sujetos, posibilitando que exprese su historia de vida, para después interpretarla desde los propios sentidos y miradas de los sujetos.

3.8. Ética en la investigación

La presente investigación, al involucrar a los sujetos debe reconocer la subjetividad. Por tanto, se reconoce que

“las ideologías, las identidades, los juicios y prejuicios, y todos los elementos de la cultura impregnan los propósitos, el problema, el objeto de estudio, los métodos e instrumentos. Forman parte incluso de la selección de los recursos y

los mecanismos empleados para hacer la presentación y divulgación de los resultados e interpretaciones del estudio”.(González, s.f, p.6)

Tales condiciones son características del objeto de estudio, al mismo tiempo, que son también valores cultivados durante la investigación, lo son, porque en una buena medida la riqueza de la investigación cualitativa depende de qué tan bien son captadas y descritas dichas condiciones en la búsqueda de los significados.

“Eso significa que construye conocimiento mientras acoge – y al mismo tiempo que evita caer en reduccionismos – la complejidad, la ambigüedad, la flexibilidad, la singularidad y la pluralidad, lo contingente, lo histórico, lo contradictorio y lo afectivo, entre otras condiciones propias de la subjetividad del ser humano y su carácter social” (González, s.f, p.3)

Todas estas características mencionadas y otras condiciones particulares de la investigación pueden causar ambigüedades en el proceso que lleguen a complejizar el escenario, así es fundamental apearse a un criterio ético base que defina condiciones concretas para el caso.

Los participantes de esta investigación, a través de los diferentes métodos y técnicas de recolección de datos se ven involucrados de forma constante con los diversos actores y sus contextos, así se considera una responsabilidad profesional contar con el consentimiento informado de estos y a su vez, dar a conocer el sentido confidencial y de anonimato de los datos entregados. Todo ello se reafirma con un Consentimiento informado, formato UMCE, documento recomendado por el Comité de ética de la Universidad. Con esto se resguardó la identidad de los sujetos, para lo cual sus nombres fueron reemplazados por códigos, Además, lo consentimientos se encuentran resguardados.

3.9 Escenario de la investigación

Cabe destacar el escenario mismo en el cual se desarrolla este proceso investigativo, un ámbito de interacción en un contexto personal entre los investigadores y diferentes instituciones educativas, desde el cual se pueden identificar centros educativos pertenecientes a diversos sectores de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, particularmente las comunas de Peñalolén, Renca y La Granja, que acogen a niños y niñas en los diferentes niveles de Educación Parvularia. Para recoger y registrar información el investigador se servirá de diferentes técnicas de recolección de datos, documentos de diverso tipo, materiales y utensilios, etc.

Los centros Educativos que participaron de este estudio son:

❑ ***Centro Educativo Jardín infantil Kairos*** En la villa San Genaro de la comuna de Renca, es fundado en el año noventa y seis. La necesidad de sus propios pobladores hace surgir este proyecto, en búsqueda de lugares que acojan a sus niños y niñas, mientras sus padres realizan especializaciones en oficios varios. Kairos Es una ONG extranjera que brinda esta primera instancia y apoya además esta iniciativa, para fomentar el desarrollo laboral y económico de las familias. En la actualidad Kairos es un centro educativo que ha logrado reconocimiento y financiamiento de JUNJI, atendiendo en tres niveles a más de setenta niños y niñas.

❑ ***Centro educativo Jardín infantil Hueñi Traies*** fundado el año noventa y tres, primeramente como un proyecto educativo en manos de jóvenes profesionales en la comuna de Peñalolén. Su objetivo era atender a los niños y niñas de la población y toma de dicha comuna, así emprenden con apoyo de los pobladores y sus familias.

Actualmente atiende a más de cien niños y niñas en conjunto con sus familias, su dotación educativa consta de casi veinte profesionales los cuales proponen un enfoque inclusivo, planes integrados de buen trato y otros.

❑ ***Centro Educativo Jardín Infantil Belén el Cobre*** Ubicado en la comuna de Peñalolén, San Luis de Macul, en la villa el Cobre y fundado en el año 1970, nace como comedor infantil desde una toma de terrenos en la comuna de las condes, mujeres y madres organizan su traslado debido a que en periodo de dictadura se proyecta como objetivo el fin a los campamentos, entonces son reubicados, ahora como Comedor Belén. Se sustentan mediante un fondo solidario, que con el pasar del tiempo logran financiamiento de entidades extranjeras Alemana y así se consolidan como Centro educativo. Actualmente cuenta con más de 15 profesionales, y atiende a más de cien niños y niñas.

❑ ***Centro educativo jardín infantil Puliwen*** Este establecimiento se ubica en la comuna de la granja, en la población de San Gregorio, fue fundado en 1991 por los pobladores y las familias de la comunidad, así se fue desarrollando este proyecto con metodología Montessori, dándole un enfoque educativo personalizado y coherente con una nueva visión pedagógica y socialmente comprometida. Su dotación docente es de alrededor de quince profesionales, que en la actualidad atienden a más de cincuenta familias de escasos recursos en forma gratuita.

La tabla expone diversos rasgos de los centros educativos, entre ellos comuna, dependencia, Niveles que atiende, y cantidad de niños y niñas que atiende, permitiendo tener una panorámica de los contextos en donde se desenvuelven las entrevistadas.

Centro Educativo Datos	Jardín Infantil Hueñi Trai	Jardín Infantil Kairós	Jardín Infantil Belén el Cobre	Jardín Infantil Puliwen
Comuna	Peñalolén	Renca	Peñalolén	La Granja
Nombre Directora	María Soledad Apablaza	Ana María Maldonado	Hilda Hormazábal	Elena MillarayGibert Rojas
Rol en la institución	Cofundadora del Jardín Infantil Hueñi Trai y actual Directora del mismo.	Directora Coordinadora Red de jardines comunitarios CEC	Directora Socioeducativa Jardín infantil Belén el cobre	Pendiente
Dependencia	VTF	VTF	VTF	VTF
Niveles que atiende	Medio Menor Medio Mayor Nivel	Sala Cuna mayor Medio Menor	Medio Menor Medio Mayor Transición 1	Pendiente

	Heterogéneo	Medio Mayor	Nivel Heterogéneo	
Cantidad de niños y niñas que atiende	106	70	100	Pendiente

3.10. Caracterización de los sujetos

La tabla expone información referida a los sujetos entrevistados, tal como edad, profesión u oficio, formación académica profesional y experiencias laborales importantes, permitiendo tener un escenario más acabado de cada sujeto.

Nombre del agente	Edad	Profesión u oficio actual	Institución formadora	Rol experiencia laboral trascendentes
Sujeto 1	49	Educadora de Párvulos Profesora de Educación General Básica	Liceo Técnico San Ramón. Instituto Profesional Blas Cañas	Gestión y liderazgo Profesional
Sujeto 2	46	Licenciada en Estética Educadora de Párvulos	Andree English School P Univ. Católica de Chile	Directora y coordinadora pedagógica Profesora de

				música para primera Infancia
Sujeto 3	38	Educadora de Párvulos	Establecimiento San Gregorio de la Salle Universidad Arturo Prat	Colaboradora técnico y educadora
Sujeto 4	52	Educadora de Párvulos	Colegio Santa Clara Universidad Arturo Prat	Colaboradora técnico y educadora
Sujeto 5	54	Educadora de Párvulos Especialización Método Montessori Coordinadora y miembro RED CEC	Instituto Profesional ENAC	Coordinadora pedagógica, educadora y directora socioeducativa
Sujeto 6	32	Educadora de Párvulos con diplomados en estrategias de enseñanza del inglés como segunda lengua y en interacciones socioeducativas para niños en vulnerabilidad.	Universidad de las Américas	Educadora pedagógica y subrogante, coordinadora y Directora.

IV. Discusión de los resultados

A continuación, se entregan los análisis de las trayectorias de las educadoras de párvulos que trabajan en contextos comunitarios y que fueron recolectados a través de la entrevista en profundidad con el método de las historias de vida, buscando una comprensión de dicha trayectoria y de los aspectos que han posibilitado la construcción de su identidad profesional. La primera parte del análisis fue reconstruir cada una de las historias, reconstruyendo el sentido para cada sujeto desde la perspectiva intercaso. Este primer nivel análisis, básicamente permitió reconstruir la trayectoria de cada uno de los sujetos, recogiendo los sentidos, en el entendido cuando las entrevistadas relatan su historia de vida es un ir y venir del presente y pasado. Por eso, las categorías tienen una validez para cada uno de los sujetos.

El segundo nivel de análisis fue el intracaso, en cada una de estas historias, fueron analizadas y se fueron levantando categorías que permitieran dar cuenta los aspectos que han sido claves en configurar una identidad profesional. Para esto y través de la triangulación de los datos, se fueron validando las categorías. Desde esta perspectiva las categorías son:

- Motivaciones desde el núcleo familiar,
- Desencuentro con la educación,
- Una aproximación la desde la experiencia social y política hacia la construcción de un sentido profesional,
- La opción profesional por el trabajo comunitario,
- Encontrarse con otros: la consolidación de una identidad.

Los resultados y sentidos de cada una de las categorías, se dan a conocer a continuación:

4.1 Motivaciones desde el núcleo Familiar

Al conocer y profundizar sobre las experiencias de vida de seis educadoras de párvulos, cuya opción de vida las lleva al ejercicio de la docencia desde jardines infantiles de tipo comunitario, sale a relucir un componente común entre ellas, que forma parte de las experiencias personales y que les permite configurar una identidad profesional, estas son las vivencias desde su núcleo familiar.

Entre las palabras de uno de los sujetos, se logra visualizar una valoración hacia la Educación Parvularia desde su niñez, esto se debe a la influencia de los adultos significativos de la entrevistada, primordialmente los que forman parte de su núcleo familiar, quienes consideran necesaria la Educación Parvularia para el desarrollo de sus hijos e hijas. Esto permitió un primer acercamiento para participar de diversas instancias formativas, y particularmente para el sujeto, en contextos comunitario. Estos espacios fueron oportunidades para compartir, aprender con otros y de otros, como se menciona a continuación: *“Bueno, en mi familia siempre fue importante la educación inicial. Tengo seis hermanas y todas hemos ido al jardín y siempre en contextos comunitarios y de índole más personalizado”* (Sujeto 1). Las palabras del sujeto reflejan las experiencias vividas dentro de su núcleo familiar, desde una cultura que destaca la importancia de acceder a la Educación Parvularia y espacios comunitarios, que deviene de una concepción heredada.

A su vez, uno de los sujetos manifiesta tener una conexión con la educación, al tener padres que ejercían la docencia, lo cual le permitió desarrollarse a lo largo de su vida dentro de un contexto más cercano a la pedagogía, dejándolo de manifiesto en la siguiente textualidad: *“El*

hecho de que mi papá era profesor universitario y preparaba clases y pruebas, nos llevaba al laboratorio y mi mamá, que era profe de básica, ella a esas alturas había estudiado(...)Entonces algo de la carrera de la mamá lo fuimos absorbiendo nosotras también". (Sujeto 4). Esta cercanía a la pedagogía y al quehacer docente se gesta tempranamente, conociendo desde lo profundo y emocional, el trabajo a diario que realizaban sus padres con los niños/as, familia y comunidad. Esto, incide profundamente en el sujeto, pues en lo cotidiano se encuentra con la pasión y los ojos esperanzados de sus padres por su trabajo con los niños y niñas.

No obstante, lo antes mencionado, se rescata en dos de los sujetos una experiencia ajena a su infancia y más ligada a la maternidad, en donde su acercamiento a la Educación Parvularia se propicia en el momento que sus hijas necesitan ingresar al sistema educativo. Allí, las mujeres participan, en primera instancia, como apoderadas y, al sentirse interesadas en el proceso de aprendizaje que iban teniendo sus hijos e hijas, ejercen un apoyo pedagógico voluntario, sin estudios universitarios previos. Se menciona al respecto: *"No fue una motivación desde la infancia trabajar como Educadora de Párvulos para mí vino de adulta, cuando fui mamá, ahí vino toda la motivación"* (Sujeto 3). Esto, marcó una opción que se construye en la vida adulta con la llegada de la maternidad como una experiencia que la motivó a participar directamente en el trabajo con párvulos y agentes educativos cooperando como monitora o apoyando en el proceso de aprendizaje de los niños/as, derivando en ella un interés por internalizarse en materia de educación.

Para esta persona, en el momento que surge la posibilidad de estudiar la carrera de Educación Parvularia a nivel universitario, reconoce un fuerte apoyo de las personas que forman parte de su núcleo familiar, quienes son un pilar fundamental en su transitar hacia la

docencia; sin embargo, su rol como madre es tensionado con estas ganas de consolidarse profesionalmente como Educadora de Párvulos, viendo mermada su iniciativa por prejuicios y construcciones sociales sobre el rol que una madre debe desempeñar al interior de la familia. A pesar de esta dicotomía, el apoyo familiar y la comunicación, resultan ser fundamentales en su determinación. Tal como lo expresa la siguiente textualidad:

yo decía qué hago con la guagua y las otras dos chicas una de cinco la otra de seis y el Mati de meses, ay! qué hago qué hago qué hago...Lo único que hice fue preguntarle a mi marido que pensaba él, porque al final uno tiene que tener el apoyo del otro, de la pareja para poder tirarse con proyectos tan grandes, claro y que iba a significar, que iba a tener menos tiempo y él me dijo: Ya, dale nomás! (Sujeto 2).

También se reconoce una inclinación por participar en grupos y estar en contacto con otros/as, con su entorno. Lo cual incide en el interés a futuro por trabajar en equipo. Desde el núcleo más íntimo, en sus historias de vida, los sujetos dan cuenta de su vinculación con la comunidad desde su niñez, donde compartieron experiencias con los otros/as, aprendieron y vivieron disfrutando conjuntamente. Esto marca sus vidas como educadoras en la actualidad ya que incide en la visión respecto a la educación de los niños y niñas que inspiran su quehacer docente. Así lo reflejan las siguientes palabras:

Reunirnos con los primos siempre era motivo de mucha alegría, entonces disfrute de muchos proyectos grupales, en la casa, en el patio, en la calle...con distintas personas, distintos lugares y eso son recuerdos muy felices...entonces yo creo que siempre viví entre mucho juego en mi infancia (Sujeto 4)

Pasaron algunas cosas en mi entorno con mis hermanos en donde nosotros siempre tratamos, o vivíamos tratando de enseñarnos, de aprender, de descubrir, éramos muy de patio, en realidad de calle, en el sentido de que salíamos mucho con los otros, entonces yo pensando ahora en mi infancia era la dinámica normal de mi vida (Sujeto 6)

Se puede añadir que se observa la experiencia de uno de los actores, el interés existente desde la infancia por jugar, en ese entonces, a ser profesora, de ahí el deseo también de acceder a un jardín infantil, el cual es negado por los bajos recursos económicos que tenía la familia. En este sentido, se visualiza una identidad docente que se va forjando por las necesidades y dificultad al acceder a la educación, lo cual, incita posteriormente a querer entregar a otros la posibilidad de acceder a aquello que no pudo, lo que el mundo le negó y que considera, desde sus sueños como un derecho, manifestando su búsqueda de justicia social y acceso democrático a la educación. Esto se refleja en la siguiente textualidad:

Desde niña quise ingresar a un jardín infantil, pero cuando yo era niña, hace mucho tiempo, los jardines infantiles eran privados, y a mí me gustaban porque los niños y niñas usaban faldas, iban con unos uniformes muy bonitos y como niña yo quería usar ese uniforme, pero mi mamá no tuvo el dinero para enviarme (Sujeto 5)

Análisis teórico

El entorno íntimo familiar y sus concepciones sobre la educación cumplen un rol clave la hora de posibilitar el acceso a la educación en la primera infancia y también, puede aportar a consolidar la inclinación de estudiar la carrera de Educación Parvularia.

En el caso de las mujeres entrevistadas, se configura una identidad la cual se refleja en una inclinación heredada por la pedagogía, ya que los sujetos vivenciaron la educación desde el ojo íntimo; mirando a sus adultos significativo, lo que los pone en un lugar de espectador absorbente de aquello que veían, además de generar un “algo diferente” a nivel educativo.

Al realizar un análisis de sus experiencias de vida, se logra reconocer ciertas similitudes, como es el caso de tres de las entrevistadas, quienes expresan haber tenido un acercamiento desde su núcleo familiar a la Educación Parvularia, siendo ésta valorada e importante desde su infancia, lo que contribuyó a forjar un ideal sobre identidad docente.

En este sentido, se puede decir que los padres, como figura significativa en la vida de los sujetos, reflejan un modelo a seguir que influye más adelante en sus acciones y las decisiones en la vida de estos. En tanto, la familia y la comunidad juega un rol fundamental, más aún si las experiencias vividas son positivas, produciendo una búsqueda por parte de las entrevistada en replicar estas experiencias que contribuyeron a su imaginario de una infancia feliz.

Al tener esta visión desde su círculo más significativo, se va formando en el sujeto una postura sobre la educación más representativa y cercana, generando de manera inconsciente un *aprendizaje vicario* que las incita a querer trabajar posteriormente, dentro de esta misma área, otorgando una valoración a su profesión, por las distintas experiencias de vida vivenciadas en la infancia. Esto las ha llevado por un camino que empiezan valorar el grupo y los encuentros con otros.

En el análisis de los actores, toma valor uno de los elementos que constituye la identidad, el cual hace énfasis en las relaciones que desarrolla con “los otros/as”, quienes juegan un rol fundamental en su transitar hacia la identidad docente, ya que las ideas y expectativas que tengan los demás sobre el sujeto, se transforman en sus propias “auto expectativas”, las cuales pueden impactar positiva o negativamente en el proceso de identidad. Esto, es un componente significativo que, según la valoración que el sujeto tenga del otro (y su seguridad y autoestima) puede modificar sus acciones con tal de agradar a los demás, existiendo una

modelación de su identidad dado que la elección por ejercer la pedagogía nace por la interacción que se tiene con su entorno más cercano, desarrollando y construyendo una escala valorativa sobre el “ser” y “deber ser” de una educadora desde las influencias externas y de igual manera experiencias, percepciones y sensaciones propias.

En relación a todo lo antes mencionado, se puede decir que a partir de la experiencia de las seis educadoras de párvulos, la identidad docente es una construcción personal donde se manifiesta la relevancia que tiene el entorno en la valoración de sí mismo, dejando al descubierto que somos seres sociales que necesitamos de un “otro/a” para formar una imagen propia, pues es en este encuentro social en que los sujetos reconocen sus capacidades, cultivan intereses, se proponen metas, etc. ya que, la condición humana gregaria requiere el impulso o fuerza motriz de un tercero para tomar decisiones encauzando nuevas propuestas y desafíos personales y profesionales.

4.2 Desencuentro con la educación tradicional

En las diferentes textualidades que configuran y reflejan de cierta manera las experiencias vividas por los sujetos en diferentes etapas de la escuela, resaltan diferentes componentes constituyentes del sistema educativo, componentes que en su totalidad se vivencian de manera, mayoritariamente, negativa. Por un lado, destacan los primeros encuentros con esta, durante educación básica, principalmente, en donde cuatro sujetos, expresan un sentimiento de inadaptación e incomprensión por parte de la estructura del sistema escolar como tal, en donde particularmente uno de ellos experimenta una suerte de quiebre al haber estado durante la educación inicial en jardines de índole comunitario y personalizado y luego pasar a una enseñanza tradicional, con un gran número de niños por salas y con una dinámica completamente diferente, tal como se expresa en la siguiente cita:

Cuando pasé a tercero básico me pasaron a un colegio particular subvencionado y ahí era ya todo diferente. Era religioso, era sólo de puras niñas, antes era mixto, las salas eran pequeñas, 45 alumnos, todos mirando hacia delante. Entonces fue para mí desde tercero básico, hasta octavo, me costó mucho poder integrarme al régimen del colegio, fue súper complicado, porque me salía mucho de las normas, no me acostumbraba a eso (Sujeto 1)

Las palabras del sujeto denotan un sentimiento de desapego, de exclusión, de no pertenencia, desencadenando en conductas de “rebeldía” saliéndose constantemente de los márgenes de comportamiento establecidos, en donde además tiene que estar constantemente reprimiendo conductas naturales de un niño o niña.

Por otro lado, vale destacar que diferentes sujetos, nombran la incidencia del régimen militar, que en ese entonces gobernaba el país y por ende la educación, teniendo un impacto en la estructura y el funcionamiento de la escuela. Así se expresa a continuación: *“En ese tiempo estaban recién saliendo las Escuelas Técnicas y era una enseñanza bien “amilicada” muy, muy militarizada. Ese establecimiento tenía una banda de guerra, los profes de historia no duraban nada, filosofía prácticamente no teníamos, era una enseñanza muy, muy doctrinaria”* (Sujeto 5) El sujeto tiene recuerdos de una escuela que reflejaba los efectos de la Dictadura Militar y que marcó al currículo, las disciplina y el autoritarismo dentro de la escuela, afectando las sensibilidades de nuestros entrevistados. De esto da cuenta el discurso del sujeto, cuando menciona lo “amilicada, la “banda de guerra”, en donde la imposición primaba, pero en donde también se generaba cierto rechazo a esas prácticas y que marcaron la vida del sujeto. Por otro lado, cinco sujetos visualizan entre sus experiencias, la presencia de docentes a quienes configuran como autoritarios, represivos, doctrinarios, lo cual les provoca un sentimiento de desconfianza, inseguridad, humillación, incentivando muchas veces la opresión de sus expresiones o emociones, implantando la semilla del miedo ante cualquier tipo de manifestación. Así lo reflejan las palabras emitidas a continuación:

Una profesora de matemáticas, fue horrible, ella me dice... Porque yo creo que me reía por todo, tengo que haber sido como muy risueña y ella se para, me miran y me dice: La risa abunda en la boca de los tontos. Esa frase tan estúpida y yo me quedé así como cabra chica tuve que haber tenido como 12, no sé pero me sentí mal, me sentí súper humillada y como que a partir de ahí yo siento que empecé como a controlar u oprimir un poco más eso, como que tenía miedo de que me volvieran a decir tonta (Sujeto 2)

Esto se lo atribuyen, una vez más, a la época en que vivía Chile en ese entonces, el Régimen Militar, en donde, según estos mismos, todos tenían que hacer lo que se les solicitaba, no había opciones, ya que la homogenización y disciplinamiento en las instituciones y en los sujetos estaba más latente que nunca, así lo expresa la siguiente cita:

Yo pienso que, si a mí me hubiese tocado profesores más reflexivos, menos autoritarios, obviamente mis capacidades hubieran sido muchas más, y es lo más probable. Ahora también haciéndose cargo del momento político que estaba pasando es ese momento quizá muchos profesores quisieron pero no pudieron, tampoco tuvieron la posibilidad entonces tampoco ser tan injustos en ese pensamiento (Sujeto 6)

Las palabras del sujeto reflejan algo de nostalgia o de injusticia al haber estado parte de su primera formación bajo la sombra de un sistema educativo militarizado, que buscaba ante todo el disciplinamiento, invisibilizando el sentir humano y por ende, el hecho social de la educación.

Este cúmulo de experiencias vividas en la escuela, por los sujetos, marca rasgos identitarios en cada uno de ellos, ya que el vivir el escenario ingrato de la educación tradicional, gatilla en el sentir, despierta, por el contrario de lo que se deseaba, lo humano, a través de la emoción del miedo, de la vergüenza, sumergiéndolos en una crisis emocional, que los lleva a pensar en el otro, desde el sentido de empatía, buscando que no se vuelva a vivir lo que ellos vivieron, bajo la rigidez de un aula como amigable, prescindiendo del sentido jerárquico de la escuela,

empujándolos desde el rechazo a buscar experiencias con el otro desde la comunión, desde la colectividad.

Dentro del ámbito laboral, propiamente tal, cuatro sujetos reflejan en sus palabras haber vivido experiencias laborales negativas, tras realizar un trabajo forzado a la perfección, tratando de mantener una imagen, lo cual provoca un sentimiento de desvaloración de los sujetos, desdibujando su sentir humano, bajo una cosificación permanente en sistemas educacionales con visión empresarial. Así lo expresa la siguiente textualidad:

En la realidad de Vitamina tú eres un número para la empresa. Con las familias yo no tenía problemas, porque ya tenía el ritmo de trabajar en jardines particulares y atender “clientes” que son los padres, que eran muy exigentes, pero yo no tenía problema con eso, pero sí como con el lado empresarial del jardín, que la verdad no te beneficia mucho, no te valoran como persona (Sujeto 1)

Las palabras de este sujeto revelan encuentros con un sistema educacional desde la mirada del sistema neoliberal, con un enfoque mercantilista de oferta y demanda, lo cual lleva al sujeto a mirarse a sí mismo como algo superficial, como un número, invisibilizando una vez más su sentir humano ante la vida.

Otro punto interesante que resalta en las expresiones de un sujeto, en particular visualiza una educación machista, en una época bastante patriarcal, en donde se produce una invisibilización de la mujer, sobrevalorando al hombre, desembocando en sentimientos de inutilidad en el género femenino, así lo expresa la textualidad:

Los de La Salle son puros hombres, creo que hay una que otra hermana pero nunca la vi, era puros hombres, era mucha diferencia que hacen entre los hombres y las mujeres o sea los hombres eran los mejores los líderes, eran a los que llevaba la pastoral, eran a los que llevaban a la Misa, eran a los que llevaban al coro, eran los que llevaban el folclor. Todo era el hombre y la mujeres éramos como los adornos, estábamos porque teníamos que estar (Sujeto 2)

Las palabras del sujeto invitan a visualizar el pasado escenario de una educación bajo el manto de un marcado patriarcado, en donde la mujer apenas estaba ad portas de un empoderamiento de su presencia en la sociedad, y en donde el rol aún en ese entonces se encontraba muy marcados, donde la mujer apenas era un adorno, algo superfluo.

Análisis teórico

Las textualidades presentes dejan la invitación a remirar, a recordar la larga historia de la educación en Chile, en las grandes transformaciones que ha experimentado y su repercusión en las vivencias de los sujetos que vivieron en esa época. Esto fue claro en sus experiencias con la escuela y las distintas vivencias que van configurando en futuro una identidad docente de ellas. Sin lugar a dudas, esto lleva a pensar en la importancia que tienen los días vividos dentro de la enseñanza formal. La experiencia en la escuela como una estructura básica de la sociedad deja una cicatriz positiva o negativa en los sujetos, tal como plantea Berger y Luckman (1967), las instituciones sólo por su existencia controlan la conducta, estableciendo patrones, orientando el comportamiento individual, mediatizando incluso hasta los valores y las relaciones sociales que coexisten en ellas. Por tanto, va configurando una identidad que se construye desde la visión de una determinada institución formativa, en la relación con los otros, desde la intersubjetividad, en donde la figura docente, como agentes sociales, cobra gran relevancia, ya que tal como plantea Mustelier *“La identidad es construida en el interior de la trama de relaciones interpersonales y de interacciones múltiples con el ambiente, partiendo de la elaboración de los modelos de los adultos en primer lugar madres, padres y los maestros como agentes sociales”* (Mustelier, s.f, p.24)

A partir de las experiencias negativas o de desencuentro con el sistema educativo y con sus diferentes componentes, los sujetos en su totalidad generan una especie de rechazo, ante una

estructura rígida y un disciplinamiento constante, en escuelas intervenidas y vigiladas, que impiden construir una educación reflexiva y crítica. Las palabras de los sujetos dejan entrever la presencia de un currículo oculto, reflejo de una función homogeneizadora, a punta de disciplinamiento, que invalida lo humano de todo sujeto, generando un desencuentro entre los sujetos y la educación, el cual desencadena en sentimientos de inadaptación, incompreensión, e impotencia, construyendo los cimientos identitarios que los lleva en un futuro a buscar lo humano de la educación, a través del encuentro con otros.

La totalidad de los sujetos se educa en una institución formal durante la época de una Dictadura militar, a punta de disciplina, en la búsqueda interminable por adoctrinar, acallar y homogenizar a toda la población, ya que tal como plantea Romano (2009) cada época en se determinaba el qué y el cómo de la enseñanza misma, del currículo, de la estructura, de la metodología. Por tanto, en un contexto histórico la escuela también responde en coherencia discursos y prácticas altamente centralizadas y bajo estricta vigilancia, en donde se aseguraba que todas las escuelas y todos sus actores hicieran lo mismo y sin posibilidad de márgenes de libertad, situación que lleva a los sujetos a vivir una crisis de quiebres entre su naturaleza misma de ser seres con un sentir y las exigencias de un sistema inhumano.

Como se menciona anteriormente, todas estas experiencias negativas van configurando una identidad en los sujetos, la cual no es inmutable, sino que coexiste con otras, debido a la larga historia de la educación y las transformaciones que esta ha vivido, lo que provoca en las personas que existen en ella una sucesión y combinación de identidades, tal como plantea Núñez (2004), reflejadas en su quehacer docente, que surge desde el rechazo, desde la crisis, generando un quiebre, el cual probablemente sea atribuible a las experiencias o a la cultura vivida dentro de su núcleo familiar, que dejó la huella de un aprendizaje desde la libertad, desde lo afectivo, lo que los lleva a la búsqueda de caminos alternativos, en donde prevalezca

sobre todo la dimensión personal, a una construcción de redes sociales desde lo emocional con el otro. Estas experiencias escolares y laborales, llevan a nuestros sujetos a buscar un camino diferente, desde otra mirada de la educación. Desde ahí que justamente estas experiencias, las van llevar a buscar caminos distintos para su desarrollo profesional.

4.3 Una aproximación desde la experiencia social y política hacia la construcción de un sentido profesional

Las textualidades expuestas enmarcan los días de juventud vividos por cada sujeto, etapa que para cualquier persona impregna y reafirma rasgos identitarios, construidos desde la infancia y que durante la adolescencia cobran mayor fuerza. A lo largo de la vida las personas desarrollan, realizan y sienten infinidad de cosas y situaciones, a través de ello conocen y adquieren habilidades. Estas pueden tener diferentes grados de connotación, lo cual está ligado a la carga emocional y personal que se desarrolle en conjunto con esta misma.

Entre las palabras de los sujetos se denota la relevancia de sus experiencias de juventud, entre ellas destacan con especial relevancia las organizaciones sociales, que encuentran los diversos actores en la vida de barrio, como la parroquia, colonias urbanas, etc. Estas, dan al sujeto un primer acercamiento a la vida en Comunidad, entregándoles sus herramientas para el desarrollo de actividades sociales y gestión de proyectos, lo cual los vincula a problemáticas sociales de su comunidad. Así lo reflejan las siguientes palabras:

Siempre estuve en Santa Clara, eso me marcó, marcó una identidad propia... Me desarrollé en todo ámbito, en lo artístico estuve en el coro, hacíamos competencias de coro y ahí y todas esas cosas de la voz era muy bonito porque yo me pude potenciar más esa habilidad que uno tiene que a veces no hay por donde canalizar, trabajé en pastoral... Fui líder pastoral, en catequesis, entonces estaba a cargo de organizar seminarios de ir a Punta de Tralca con todos estos encuentros que habían de jóvenes (Sujeto 3)

Estos espacios, en particular representan instancias valiosas para diferentes actores, los cuales encuentran la posibilidad de desenvolverse, de compartir con otros e incursionar en nuevas dinámicas. Este proceso de autoconocimiento, que van vivenciando en la experiencia social, los lleva a encontrarse con una nueva realidad. El trabajo social y de la organización que los respalda, también plasma un sentido de compromiso para aportar al desarrollo de sus comunidades, los sujetos se sienten integrados en este contexto que los llena de experiencias nuevas. Esto, marca la vida de los sujetos, pues desde su historia de vida traza lo que es y será su labor docente con niños y niñas, ya que la cercanía constante con otros en dicho contexto, nutre sus experiencias convivenciales, así van desarrollando un tacto particular en relación a las comunicaciones con otros, la empatía y el trabajo en equipo. Las participaciones desarrolladas en estas organizaciones sociales posibilitan la construcción de una esencia identitaria del sujeto, una búsqueda constante de los otros para trabajar y construir poder social en pro de objetivos comunes. Los lleva de cierta manera a tomar, en un futuro, como proyecto de vida, este sentido social de la educación y de la vida. Tal como se menciona a continuación:

Pero cuál fue el plus y me quedé, porque me quedé...y quizás me pegaba el tremendo pique de mi casa en Gran Avenida a Cerrillos, porque ahí me sentí cómoda, yo sentí que ahí si podía hacer algo, porque era un colegio familiar no era rigidez, ni burocrático o tan jerarquizado, te das cuenta? Entonces yo al llegar a un lugar en donde te das cuenta que eres parte de un proceso, eres parte y persona, te ven de otra manera (Sujeto 6)

La orientación a un sistema de trabajo, en el cual se sientan conectados es fundamental para los sujetos, reconocen y valoran elementos poco convencionales en relación al sistema educativo actual y vigente en Chile, para ellos es fundamental involucrarse en proyectos desde los cuales puedan realizarse profesionalmente, aunque ello implique un mayor desgaste físico

o emocional, debido a las condiciones y variables que puedan dificultar o aventajar las diferentes oportunidades laborales, por sobre todo se privilegia el desarrollo personal. Como expresa el sujeto el equipo educativo es el eje principal, y este aspecto se vincula con las experiencias en organizaciones sociales que le anteceden, ya que estas son un referente, que de forma inconsciente los hace aproximarse a una metodología de trabajo distinta, una que conlleva un carácter relacional con otros.

Desde las organizaciones políticas y religiosas es que los sujetos asumen un rol activo, ya que el contexto político y social de la época, permiten que estas incidan fuertemente en sus comunidades y se vinculen con el territorio. En este panorama, los sujetos cuentan con pocos espacios que los acojan, por el contrario, al ser tan pocas las oportunidades, sólo los limitan; así estas organizaciones se transforman en una vía que les permite desarrollarse de forma integral y segura, en donde la religión es además un punto de encuentro desde el seno escolar. Así lo refleja la siguiente frase:

(...) en mi tiempo, la verdad, fui catequista. era ACN para preparar para la primera comunión, participaba en colonias urbanas. De lola participé en esas colonias urbanas, en donde estaba en contacto con niños de 5 años... después trabajaba en el encuentro de jóvenes con el espíritu, donde se hacen retiros y se habla de diferentes experiencias adolescentes. (Sujeto 1)

En el ámbito escolar también surgen aproximaciones a un sentido social y a su vez pedagógico, esto se desarrolla desde este periodo de búsqueda constante por parte de los sujetos, los cuales experimentan y se encuentran con diferentes opciones y caminos desde la formación técnica en enseñanza media, lo cual les exige tomar decisiones respecto a ámbitos familiares, laborales o estudiantiles. Este último aspecto y algunos más personales dan pie a concretar un vínculo a un trabajo social o comunitario definido. A partir de ello, las

experiencias de juventud marcan también un precedente, en ellas aparecen figuras cercanas, que de una u otra forma se consolidan como un referente, el cual orienta un sentido vocacional claro y directo, desde la admiración por su quehacer, en su mayoría docentes. Así se expresa a continuación:

Un profesor que era de educación física, pero era un líder, en qué sentido, en que el alumnado nos movía a ser otras cosas, el profesor maestro que te dice: - ya, si, vas a estudiar pero vas a hacer otras cosas que te ayuden en tu formación... y él era como muy incentivado en todo este tema como del deporte y a todos nos inculcó esto del deporte sano, el deporte te va a hacer bien y nos llevaba a competencias, nos llevaba a competencias inter-escolares, y ahí yo fui desarrollando otras facetas (Sujeto 6)

Los actores relevan aportes de carácter formativo y aptitudinal, más que lo netamente académico, la construcción en pos de objetivos comunes hace que los actores se sientan valorados y validados como personas únicas desde sus fortalezas y debilidades. Son estos referentes docentes los que reafirman e inspiran un sentimiento vocacional en su alumnado.

“A mí me hacía mucho sentido en términos de cómo trabajar con personas como trabajar en educación y con niños pequeños, entonces esa experiencia en misiones me marcó. Además, porque me abrió al mundo; yo conocía muchos distintos lugares con más riquezas o más pobreza, pero el hecho de establecerse en un lugar durante siete o diez días, en una casa de la comunidad, el cariño de la familia, la acogida y todo eso fue tremendo” (Sujeto 4)

En estos espacios, el trabajo con otros se vuelve fundamental, los sujetos reconocen figuras líderes, y al mismo tiempo manifiestan un sentimiento igual o más potente por la comunidad, el trabajo desarrollado por todos ellos consolida una visión colectiva, potente, que otorga identidad y pertenencia como un proceso resultante de la interacción permanente con otros. “entonces, claro esta experiencia me constituyo como un eje de formación, además eran

experiencias prácticas donde uno sin dirigirlo explícitamente iba poniendo en práctica todo lo que iba aprendiendo” (Sujeto 4).

Análisis teórico

La identidad se forma dentro de un espacio de trabajo, asimismo puede ser desarrollada desde el hecho de pertenecer a un grupo profesional, integrando diversas herramientas, referencias y concepciones teóricas, adquiriendo nuevos conocimientos y ampliando su visión profesional. Es un proceso que se encuentra en constante cambio, existiendo una reacomodación y valoración de sí que se van dando con la continua interacción con otros, ya sea mediante diversas acciones, compartiendo ideas, integrando nuevos conocimientos y vivencias para retroalimentarse y aportando a otros.

Todas estas situaciones brindan la oportunidad de construir parte por parte historias de vida, de forma particular y única, algunas más trascendentes que otras constituyen y representan quienes somos; los sujetos intentan responder interrogantes como *¿Qué quiero ser?* y *¿Para qué?*, estos planteamientos les ayudan a definir su futuro, debido a que cualquier decisión conlleva una aceptación propia y reconocimiento teniendo una relación directa con conocimientos del sujeto, intereses y habilidades personales, estando ligada a aspectos históricos, sociológicos, económicos, etc. De este modo, se van construyendo e integrando conocimientos y experiencias. En este sentido, Venegas (2001) plantea que la identidad es *“Como un proceso resultante de permanentes interacciones con otros y en constante construcción o reconstrucción.”*(p.22)

En este contexto las experiencias comunitarias son un factor trascendental, ya que logran situar las relaciones con sus pares y el entorno, con espacios de diálogo, sistematización y

comunicación constante entre todos los agentes educativos, esto ayuda en la identidad que como grupo profesional se pueda desarrollar, además de potenciar las características personales de cada sujeto al momento de desempeñarse. En este mismo sentido Day (2014), afirma que diversas investigaciones muestran la importancia del conocimiento del yo para comprender el trabajo de los docentes y que, por tanto, sus *“experiencias de su vida personal están íntimamente vinculados al desarrollo de sus funciones profesionales”*. (p.68). Desde ahí la importancia del sujeto y su reconocimiento en dichos contextos.

Por último es relevante mirar los espacios, y como las comunidades abordan elementos significativos como un sentido de arraigo, este elemento constituye el encuentro desde lo social para una agrupación o conjunto de personas, los sujetos tienen conciencia de esto y se transforma en un símbolo que opera desde las redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo, con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes en el ámbito local. La relación dinámica y directa de los sujetos con su entorno los alimenta de forma mutua, los configuran de forma particular y única, así es indiscutible que la memoria e historia de una comunidad confluyen y construyen la realidad de dicho contexto social y cultural.

Así la familia también conforma parte trascendental en dicho proceso, de aproximación a la esfera pública y social, ya que es la primera instancia formadora que entrega los sustentos para desenvolverse en otros espacios, las herramientas necesarias desde la infancia por todos como seres humanos para generar vínculos y otorgando además, un respaldo emocional para desenvolverse en nuevas experiencias, considerado un nicho desde el cual se fomentan aptitudes y actitudes formativas, sociales y afectivas.

4.4 La opción profesional por el trabajo comunitario

El sentir de los sujetos deviene de una crisis transicional vivida durante todo un proceso de formación educativa, en el cual se impuso un poder jerárquico de la escuela, tocando en lo profundo de las experiencias de cada uno de ellos. Esto lleva a los sujetos a la búsqueda de líneas de acción que ensanchen lo emocional que pensaban perdido y que poco a poco, fueron encontrando en caminos alternativos a la educación tradicional. En este sentido, los sujetos recuerdan su paso por sus casas formadoras, las que según señalan no logran llegar a cumplir con las expectativas de lo que esperaban al estudiar pedagogía, ya que estas no calan en lo profundo de sus sentires en torno a lo social, tal como se expresa a continuación:

“A mí una vez me preguntaron cuál era el sentido de estar estudiando, entonces yo les dije que para mí estar estudiando ahí, era un trámite que duraba cuatro años y que al final del trámite iba a tener el documento que necesitaba.” (Sujeto 5)

Las palabras del sujeto reflejan el significado de la universidad tanto en su formación personal como profesional, pues lo visualizan como una necesidad para validarse socialmente como pedagogos. Por esto, se rescata en sus palabras que la formación inicial docente no responde a la crisis provocada por la educación tradicional, encausándolos hacia el encuentro con lo humano que le quitaron a la escuela. Los sujetos transitan en las diferentes veredas, encontrándose con diferentes opciones de hacer la escuela, diferentes modalidades y metodologías que van enriqueciendo y re significando su concepción en torno a la educación y sus fines, sin embargo, en este transitar, las experiencias educativas con las que se encuentran no van en contra corriente con lo que los sujetos sienten que no debe ser.

El cúmulo de experiencias vividas por los sujetos, tanto en la escuela tradicional, como en su formación inicial docente, sumado a las vivencias en la población, con las colonias urbanas, la parroquia, la militancia y la comunidad en general, los lleva a encontrarse con aquello que en algún momento creyeron perdido. Este sentir los lleva a encontrarse con un camino contestatario a las formas de educación que venían conociendo. Este camino los lleva a replantearse no sólo su identidad docente, sino también, su identidad como ser humano, tomándolo como un rumbo sin retorno. Así lo expresan las siguientes palabras:

Yo siento que son muchas las etapas que han marcado mi vida personal y profesional, lo social y político de todas maneras (...) ha implicado más que una profesión, un trabajo, es una opción de vida, a mi algunas veces me han dicho que yo estoy haciendo un apostolado aquí esto ha implicado que sea una opción de vida personal (Sujeto 5)

Las palabras del sujeto desglosan el compromiso que ha construido con su vida y la de otros, dada la naturaleza que conlleva el trabajo comunitario en su esencia potenciadora como el medio y canal para contribuir al desarrollo local de estos a partir de sus propias necesidades, dándoles voz y posibilidad de organización.

Cuando los sujetos se reencuentran con aquello que en algún minuto les hizo sentido, logran replantearse sus imaginarios sobre niñez, educación, docentes, etc. Desconstruyen los significados forjados desde la educación tradicional y lo consolidado por sus casas formadoras, para adentrarse a la construcción de nuevos imaginarios, en conjunto con los otros, desde la emocionalidad y lo humano, que sienten, ha perdido la educación. Tal como se expresa en las siguientes palabras:

Por la experiencia que he tenido en la corporación, y bueno, por ella conocí también la red, que en un comienzo estaba súper desorientada, pero te vas dando cuenta que los otros centros tienen la misma metodología y forma de

pensar respecto a la educación y eso va generando un cambio de pensamiento y pienso que sería tan importante que las otras modalidades, particulares, sobre todo, se mirara desde esta forma, mirando al niño como el centro y no la parte económica o la atención asistencial, sino, preocuparse del niño como persona, como sujeto de derechos, eso yo creo que sería un cambio radical en la atención que se les da a los niños. (Sujeto 2)

Para ellos, la razón está en la convivencia unos con otros y en la relación que tejen, donde se encuentran como padres, compañeros y amigos. Estas ganancias van más allá de lo meramente profesional, ya que atañan al ser como un todo, llegan de frente y calan su propia identidad en un cuestionamiento diario sobre su acción y quehacer docente.

Análisis teórico

Al visualizar las experiencias de estas Educadoras comunitarias se encuentra una búsqueda constante de un espacio que potenciara su identidad profesional, la cual se pierde dentro de una educación tradicional que no satisface sus expectativas sobre la docencia es por esto, que con la intención de realizar un cambio social es que ingresan a estudiar educación parvularia. Sin embargo en sus casas de estudio se replican las mismas prácticas que generaron crisis en estas mujeres, pues no se desarrolla lo propuesto por Putnam y Borko (2000), quienes consideran que la formación inicial profesional debe tener ciertas características para que llegue a ser transformadora en el futuro docente, siendo un trabajo de construcción constante en que se debe abordar el autoestima docente y entregar herramientas de empoderamiento, relevando la importancia y significancia que tiene a nivel social la labor profesional y como insertarse dentro de un contexto. Además entregar una base teórica y de habilidades para ejercer, entregando conocimientos de manera integral en todas las áreas del desarrollo cognitivo y social, siendo significativo que este proceso se construya de manera colaborativa fortaleciendo el trabajo en equipo dando énfasis al diálogo entre pares. Por el contrario, las

instituciones no generaban una conciencia social y validación humana que tanto buscaban estas educadoras, es así que la educación universitaria se convierte en un proceso transitorio e irrelevante dentro de su identidad profesional docente, ya que carecía de instancias de conocimiento transformadoras y enriquecidas. En esto también es relevante considerar el contexto político del país.

Las educadoras van construyendo una trayectoria que les va permitiendo realizar una opción profesional por lo comunitario. Esto se refleja en cierta mirada respecto a la educación de los niños y niñas. Esto se consolida en la interacción, al generar un lazo afectivo y de interacción en los centros educativos y en sus comunidades. En estas experiencias, se va construyendo el sentido de una educadora de párvulos comunitaria, como una identidad profesional personal. En esto contribuye lo que menciona Larraín (2001), respecto a como valoran los otros el trabajo de la Educadora. En esto es clave el trabajo en comunidad se convierte en un aspecto significativo al momento de construir su propia identidad profesional, pues es el medio social el que da juicio de lo que se es y por lo mismo, influye en cómo se visualiza el sujeto según como los otros lo reconocen. Al ser reconocido como un actor social que trabaja a favor a su comunidad existe una motivación de parte del sujeto por generar mayores proyectos y mejorar las prácticas pedagógicas que desempeña dentro y fuera del aula, trabajando no solo con los niños/as, sino con redes de apoyo, vecinos/as, familia y colaborativos. Pues este sentido social ya trasciende en lo que es su trabajo y se anexa a lo que es parte de su vida, reconociéndose como agente social de un contexto determinado y desarrollando una responsabilidad permanente con lo que esto implica.

4.5 Encontrarse con otros/as: La consolidación de una identidad

La totalidad de sujetos entrevistados dan cuenta, a través de sus palabras y experiencias vividas, de la importancia del contacto con los otros/as para la consolidación de un proyecto comunitario, ya sea de manera organizacional; gestionando recursos, movilizándolo a la comunidad, aunando fuerza de trabajo, o bien, incidiendo directamente en la consolidación de sus propios proyectos de vida, motivándolos a través de la conformación de lazos afectivos y empoderamiento mutuo, mediante el apoyo y la conversación en materia de educación, generando un discurso crítico que se lleva a cabo mediante la consolidación de un proyecto comunitario.

Entre estos aspectos, los sujetos destacan el empoderamiento vivido desde la Red de Jardines Comunitarios, compartiendo e intercambiando ideas durante instancias de socialización. Con respecto a este punto, una de las educadoras explicita un sentimiento de gratitud al ser parte del grupo de mujeres que conforman la Red, además señala haber aprendido más en el encuentro con los otros/as por sobre los conocimientos adquiridos desde la academia. Se expresa al respecto:

Entonces yo sentía que yo llevaba mucho más conocimiento de lo que la universidad me estaba entregando en cuanto a calidad, porque igual ese conocimiento yo no lo tenía era nuevo, pero en cuanto a calidad yo sentía que era mucho más potente lo que yo había adquirido acá, en el que hacer con mi compañera, los seminarios, en el curso con Elena, con la señora Elvira, ellas a mí me enseñaron mucho. (Sujeto 2)

Dentro de este mismo escenario de personas que se van empoderando en su quehacer como educadoras comunitarias; manifiestan cariño, orgullo y un gran sentido de pertenencia a este proyecto y al grupo humano que lo conforma, lo que trae, como consecuencia, una responsabilidad y un compromiso autoadquirido como agentes sociales, donde los sujetos

explicitan adquirir responsabilidades a partir de las potencialidades y distintos saberes que cada uno de los actores sociales ponen a disposición del bien común de esta colectividad.

Lo antes descrito, se ve reflejado en el tipo de organización horizontal de la Red, señalando, por ejemplo, la fortaleza de algunas por gestionar las fuentes de financiamiento para mantener el proyecto, otras aportan desde el diálogo, compartiendo una visión crítica y politizada de la educación que permite enriquecer las conversaciones, algunas reconocen su aporte desde la difusión de las actividades con la comunidad, recibiendo además una retribución mediante la validación social, lo cual gatilla en empoderamiento de su rol docente.

Tal como se menciona en las siguientes palabras:

Nosotros salíamos a la calle a dar vuelta la manzana y repartíamos mensajes... invitamos a la comunidad a actividades, o a la junta de vecinos, mesas barriales, nos vamos haciendo conocidos, y la gente empieza a recomendarte, entonces uno se va empoderando del sector en la medida que ellos te van conociendo y reconociendo tu trabajo también. (Sujeto 1)

Otro factor importante que da vida a la colectividad comunitaria, son los lazos afectivos que se forjan entre las personas con un proyecto en común, la confianza en el otro/a resulta crucial para concretar y llevar a la práctica un proyecto educativo que pretende ser transformativo de la realidad social y espacio democratizador de las experiencias educativas.

Una de ellas se refiere a este punto:

Tiene que ver con los otros, el contacto con los otros... el cómo tú brindas y como tú descubres que tú puedes hacer un sinfín de cosas y está la confianza con los otros, en donde puedes tener una idea pero no la puedes hacer sola, tienes que estar con los otros entonces vas descubriendo el trabajo en familia, el trabajo con la abuelita, el abuelito, el caballero de la esquina en donde vamos "ya hagamos esto". (Sujeto 6)

Además de contar con el otro/a para solicitar colaboración, generar redes, emprender proyectos, etc. Un aspecto importante es el bienestar y la acogida que tengan los distintos

integrantes y participantes de esta agrupación, lo cual contribuye al sentimiento de pertenencia y motiva la participación activa y el compromiso. Una de las entrevistadas declara sentirse acogida formando parte del grupo humano consolidado en la Red de Jardines Comunitario, este sentir la motiva a participar de manera activa desde el cariño, construyendo proyectos codo a codo con sus compañeras. Tal como menciona:

Estas mujeres que llevan mucho, mucho trabajo con la gente de la población y que sabían que las cosas había que construirlas, no había que esperar a que te llegaran y que la gente reunida podía tener más fuerza de la que uno mismo cree, entonces escuchar esas experiencias y ver que esas mujeres estaban ahí y que a una la admitían, que te entregan cariño, que te acogen y te enseñan y además son generosas. Eso a mí me encantó.(Sujeto 2)

En sus palabras deja entrever, además, un respeto y admiración hacia las mujeres con las cuales trabaja, lo cual gatilla en una constante disposición a aprender de la experiencia de otros/as, desde la ya mencionada estructura de organización y jerarquización horizontal, donde las distintas posturas y vivencias configuran un saber que no es exclusivo de la academia, si no, de los sujetos que configuran la realidad educativa y social.

En relación al cómo se enfrentan a los desafíos que trae consigo el contexto actual sobre el cual se enmarca la realidad social y local para mantener la existencia de los Jardines comunitarios, se evidencian actitudes de resiliencia, perseverancia y organización en cada una de las entrevistadas para gestionar los recursos, movilizar a la comunidad, activar las redes locales y comunales. Con esto, se busca validar su proyecto modalidad dentro del territorio del que forman parte. Las textualidades de estas mujeres dan luces de algunos de los esfuerzos realizados dentro de estas actividades realizadas como educadora comunitaria: *“Buscamos redes y personas que nos fueran colaborando y mucha fuerza, empezamos a trabajar días Sábados, postulamos a proyectos municipales, conseguimos muebles y empezamos”*(Sujeto 3)

A partir de estas palabras, se destaca la capacidad para conseguir financiamiento y recursos a

través de distintas fuentes de ingreso, postulando a proyectos, fondos municipales y cooperación de la comunidad.

Con respecto a la activación de redes comunales y el compromiso de los otros/as con la educación en la primera infancia, se describen situaciones de participación activa al interior de los Jardines Comunitarios, dentro de estas, destaca la experiencia de una de las entrevistadas, quien a partir de su experiencia habla sobre la responsabilidad compartida y el compromiso con el proyecto por parte de otros agentes territoriales, esta menciona:

“El trabajo y el compromiso, convocar y el establecer redes familiares, si hay un papá que es eléctrico, viene y colabora. El abrir nuestras necesidades y que todos estamos responsables de lo que pasa y que estén bien hechas... El trabajo comunitario con los padres, aquí ellos vienen dos veces al año a ayudar, en hacer materiales y hacer mejoras” (Sujeto 3)

En esta cita, la persona también hace referencia a extrapolar sus necesidades como centro educativo, las cuales son resueltas también por las familias, aportando desde sus saberes y conocimientos distintas formas de resolución de problemas, demostrando una apertura a que las familias aporten como parte de un proyecto. Las entrevistadas señalan que no trabajan solas, trabajan a la par con los agentes comunitarios pertenecientes al territorio otorgándoles validez y protagonismo a las personas que componen los territorios para levantar el proyecto del jardín infantil comunitario.

Finalmente, otro aspecto elemental dentro de la labor comunitaria en relación al encuentro con otros/as, trata sobre la visión compartida de “educación” que posee la Red de Jardines Comunitarios configurando un discurso que permea su quehacer en los espacios educativos, el cual, en la praxis se traduce en el trabajo comunitario contextualizado a la realidad social y local. Asimismo, esta visión constituye un proyecto de vida individual, y a su vez, compartido por cada una de las educadoras entrevistadas.

Si bien es cierto, todas aluden a la influencia de su participación en la Red de Jardines Comunitarios dentro de su proyecto de vida, una de las Educadoras es explícita en hablar sobre el cómo su visión como educadora comunitaria ha permeado distintos aspectos y facetas de su vida, haciendo hincapié en que el trabajo comunitario es parte de su vida, superponiéndose a un rol exclusivamente laboral, concibiendo esta experiencia como parte importante en la consolidación de su identidad como profesional y como persona, llevándola a tomar decisiones importantes dentro de su vida personal. De este modo, resulta necesario consensuar con sus familias sobre el tiempo requerido para participar de instancias tales como: convocatorias y congresos internacionales sobre educación, capacitación continua, reuniones de participación política, gestionar proyectos, etc. Una de las mujeres entrevistadas menciona: *“Más que un desarrollo profesional, es parte de tu vida. Tú eres parte de esto, nosotros somos nuestros propios gestores, no tenemos a alguien que nos solucione los problemas, tenemos que hacerlo nosotras”* (Sujeto 3)

En estas palabras, además se describe un sentir que es común entre todas las educadoras entrevistadas; un sentimiento de orgullo y satisfacción ante todo lo que han construido desde los cimientos, a través de mucho esfuerzo, cariño, gestión, responsabilidad y compromiso con su labor, con los niños y niñas, con la comunidad, pero sobre todo, con la educación inicial. Este sentir se extrapola en la siguiente declaración: *“Estoy orgullosa de lo que se ha logrado, es lo que yo había querido siempre internamente, lo descubrí poco a poco. Esta experiencia ha sido maravillosa, es parte de mi desarrollo personal”*. (Sujeto 3)

Análisis teórico

Desde una mirada integral sobre el cómo las personas que participan de este proyecto y más específicamente de la Red de Jardines Comunitarios logran reunirse, construir y consolidar un discurso educativo político y social gatillado en un quehacer educativo distinto, con una mirada crítica al contexto social que se vive al interior de las comunidades con diversidad de realidades, tiene relación directa con sus historias de vida e hitos que fueron configurando una identidad comunitaria. Las motivaciones mencionadas anteriormente que devienen desde el núcleo familiar, las experiencias sociales vividas en la infancia y adolescencia, desencuentros con la educación tradicional que producen un quiebre dentro de su concepción de docencia, escolarización, infancia, libertad, autoritarismo, injusticia etc.

El encontrarse con otros/as ha gatillado en la consolidación de una identidad propia y a la vez colectiva, es posible desglosar conceptos claves que permiten un análisis específico sobre las vivencias desde esta perspectiva comunitaria. Dentro de estos conceptos es posible distinguir la conformación de la identidad como eje central de análisis, ya que esta, permite al sujeto autodefinirse y comprenderse, para posteriormente conectarse con “algo” para formular un proyecto de vida que vaya en concordancia a sus intereses y motivaciones. Esta construcción de identidad se da de manera inconsciente e intervienen las primeras experiencias vividas, ya sean positivas o negativas, las cuales van forjando juicios valorativos que van determinando la predisposición del sujeto a tomar distintos caminos y decisiones, es por ello que, la consolidación de la identidad es un proceso intersubjetivo, donde participan por sobre todo las personas significativas para el sujeto.

Dentro de los aspectos que configuran una identidad, Larraín (2001), menciona un aspecto que dice directa relación con la apreciación y la validación que se otorga a otros/as dentro de la propia vida, generando expectativas externas sobre el sujeto, las cuales se transforman

posteriormente en “auto-expectativas” necesarias para formar parte de un grupo social que va en concordancia con la escala valórica del sujeto. La admiración mutua del grupo de pares que forman parte de la Red de Jardines Comunitarios gatilla en una constante disposición a aprender de otros/as, ya que, se transforman en personas significativas, construyendo lazos afectivos a través del apoyo mutuo explicitado en las palabras de las entrevistadas y el proceso de autoconocimiento que se va generando en la dinámica del trabajo y contacto con los otros/as, donde las Educadoras entrevistadas van autodescubriéndose y develando facetas propias a través de los requerimientos que exige mantener el proyecto comunitario. Este proceso de autodescubrimiento es resignificado con los otros/as sobre la conformación de la identidad, ya que, motiva a los sujetos/as a plantearse un proyecto de vida que vaya en relación con las capacidades, potencialidades, preferencias, y gustos de los individuos, planteándose metas para responder a los desafíos de la vida.

Revilla (2003), plantea un elemento relevante en el éxito de la Organización de la Red de Jardines Comunitarios; la coherencia comunicacional y el intercambio comunicativo con otros. Siendo la confianza y estabilidad personal un factor clave para establecer una buena comunicación, logrando consensos con un mínimo de conflicto y dar a conocer ideas de manera certera a otros. Este elemento adquiere sentido cuando se relaciona con el tipo de organización horizontal que perciben las entrevistadas al interior de la Red, el bienestar y la acogida otorga confianza y estabilidad a las participantes para proponer ideas e iniciativas, las cuales son validadas al interior de la organización. Esto reafirma más un sentido identitario.

Fernández (2006), al referirse a los profesores menciona que los docentes logran realizar apreciaciones y evaluaciones en base a lo que desempeñan, para esto utilizan como apoyo las interrelaciones con sus pares. En otras palabras, es un proceso subjetivo que considera metas y motivaciones personales propiciadores de la identificación de un grupo social que practica

una misma labor, siendo parte de un colectivo específico. Esto refleja que en este encuentro en el compartir un proyecto han logrado reflejar una identidad compartida desde el compromiso social y político con los territorios.

V. Reflexiones finales

"Las identidades y las memorias no son cosas sobre lo que pensamos, Sino cosas con las que pensamos. Como tales, no tienen existencia fuera de nuestra política. Nuestras relaciones sociales, y nuestras historias" (Gillis, 1994:5)

Esta investigación buscó establecer los aspectos que configuran la identidad docente de la educadora de párvulos en contextos comunitarios, a través de la reconstrucción de su trayectoria. La recuperación de información se efectuó tomando en consideración las distintas etapas de vida de las entrevistadas, rescatando experiencias significativas, donde destacan las experiencias desde el núcleo familiar, los desencuentros con la educación tradicional, en contraposición a la experiencias sociales en diferentes instancias vitales, culminando en un proyecto de vida comunitario en relación al encuentro y el trabajo con otros/as.

Desde la importancia de esta trayectoria personal de las mujeres entrevistadas para visualizar su consolidación y configuración de una identidad comunitaria, consideramos importante aproximarnos a elaborar ciertas reflexiones que surgen a través de los resultados de esta investigación, que se mencionan a continuación:

5.1 La importancia del entretelado de experiencias desde la infancia para la construcción de identidad

La lectura de las historias de vida permite dar cuenta de la importancia de reconocer experiencias en la vida de los sujetos que son vitales para ir configurando una identidad. Experiencias que se van forjando desde la infancia, desde el núcleo familiar y desde la

experiencia de escuela. Es importante que los sujetos reconozcan en su trayectoria estas experiencias vicarias, ya que en la investigación, se da cuenta de la importancia que tuvieron en los sujetos. Estas experiencias forman parte de una serie de recuerdos, de su memoria. Desde ahí, la relevancia de mirarlo, porque detrás de esos recuerdos, se reviven emociones, que en un momento en particular afectó y alimentó su visión de realidad, marcando un camino para ir optando por la educación.

La familia aparece casi como un elemento vital en la trayectoria de las educadoras, es dentro de este núcleo, donde se gestan las primeras construcciones identitarias de ellas, a través de referentes, reflejados en madres y padres con una visión contestataria a una realidad impuesta, que impregna la vida de las educadoras de una visión de la vida desde la valoración del colectivo, de la democracia, de la responsabilidad y el compromiso; desde una visión que valora la vida en comunidad y que visualiza a la escuela como el mejor escenario.

Las diferentes experiencias vividas por estas educadoras, durante su estadía por la escuela tradicional no les dejan vivencias positivas, por efectos de la ausencia del sentido humano. Es así como las crisis y quiebres que provoca la contraposición de las experiencias previas al sistema escolar y las que viven en él parecieran tensionar la identidad del sujeto y genera crisis. Desde ahí que la escuela, para bien o para mal sigue marcando la vida de los sujetos y el cómo se resignifica esa experiencia puede ser clave para que optar a estudiar pedagogía.

5.2 La apertura de una posibilidad de transformación social en la pedagogía

La búsqueda de las educadoras, en el trayecto de su vida, se caracteriza por un fuerte sentido social, en donde la pedagogía, desde un inicio, se refleja como un medio para llegar a ello. La pedagogía es la puerta para poder estar inmersas de forma directa en la sociedad, |con el otro, en este encuentro desde lo afectivo con la educación. Así es como la universidad y la

formación profesional se hace presente en su trayectoria, sin agregar un sentido distinto a su mirada, más bien las experiencias que empezaron tener un carácter vital, fueron las experiencias sociales vividas de forma paralela. Esto no deja de llamar la atención, respecto a la visión de las casas formadoras, ya que deberían potenciar aspectos que traen los estudiantes y ampliar su desarrollo profesional hacia la búsqueda de un sentido profundo de compromiso con la profesión y tal parece, que en este estudio, al menos, estuvo ausente. Las explicaciones pueden ser muchas, desde el enfoque tecnocrático, la pérdida del sentido y compromiso social de las universidades, debido a las transformaciones que desde las políticas de educación que se siguen viviendo. Desde ahí, resulta clave mirar la formación docente, desde una perspectiva que realmente aporte y de cabida a las capacidades y características que traen arraigadas los sujetos, validando su trayectoria y aportando a la construcción de una identidad.

5.3 Las experiencias sociales no formales como un elemento que potencia al sujeto docente comunitario

Según lo rescatado en esta investigación, las experiencias sociales no formales aparecen como un espacio acogedor para estas educadoras, en donde, la participación en estos espacios les permitió a nivel personal, comenzar un proceso de autoconocimiento sobre sus capacidades, fortalezas y debilidades, en relación a sus logros y fracasos. Al mismo tiempo, se fueron abriendo espacios experienciales y de conocimiento que les permitieron ampliar un universo de posibilidades para concebir y ver el mundo de manera distinta.

Paulatinamente comenzó el desarrollo de distintas capacidades que posteriormente forman parte importante de sus características personales, así lo son, el liderazgo en distintos escenarios, capacidad de organizarse, de trabajar codo a codo con los otros/as, de validar y reconocer al otro, lo que viene a aportar seguridad a su autoestima, nutriéndolas de

aprendizajes que en la actualidad son parte importante del bagaje de experiencias que juegan un rol preponderante dentro de las decisiones que las aventuraron hacia el trabajo comunitario como una opción de vida

Resulta relevante, además, la construcción de una autoimagen y autoestima positiva. Esto parece ser una fortaleza importante para sobreponerse a las adversidades del trabajo comunitarios, desarrollando en ellas una capacidad resiliente.

Este entramado de experiencias desde una perspectiva diferente, figuran como un aporte en las vidas de estas educadoras, dando cabida a las capacidades y características que traen arraigadas, validando su trayectoria, reconociéndolas como personas, siendo un gran elemento presente en la construcción de una identidad.

Dentro de esta trayectoria de educación no formal, paralela a su paso por el sistema escolar, pareciera significativo y trascendental su paso por diferentes espacios comunitarios, donde participaron directamente en la realidad social. Estas experiencias que las desafían y las cuestionan le ofrecen una nueva visión sobre la educación, impregnándolas profundamente de una sensibilidad sobre las distintas y diversas realidades sociales.

En estos primeros acercamientos al trabajo social, destacaron las experiencias en colonias urbanas, voluntariados, militancia en partidos políticos de izquierda, encuentro de jóvenes católicos, etc. Los que, sitúan a la Educadora en nuevos contextos educativos; diferentes y desafiantes que construyen un nuevo sentido de la educación. Desde ahí la importancia de reconocer en los futuros docentes estas experiencias y que las casas formadoras, puedan ofrecer este tipo de experiencias como parte de su desarrollo profesional.

5.4 El encuentro con la comunidad construye un sentido de vida

El conjunto de posibilidades que viven las educadoras en este contexto las lleva a encontrarse; con ellas, con los suyos y con otros, que comparten su mirada. En esas acciones que va construyendo en favor de su comunidad, le brinda un nivel de empoderamiento, que les va reafirmando como sujetos docentes capaces de generar cambios. Todo esto en conjunción con la valoración de los otros, desde el reconocimiento de su trabajo como un aporte significativo a la comunidad.

El trabajo comunitario se vive de forma diferente; en la interacción social les da sentido y razón a los sujetos. En este sentido, La construcción de un proyecto en conjunto, compromete a los sujetos, todos crean lo que llaman jardín infantil. Por esto, las educadoras reconocen en las otras, potencialidades y características para favorecer el trabajo en comunidad, desde un profundo compromiso político y social. En este sentido, la cultura profesional que se vive en el contexto comunitario nutre y potencia la identidad docente de la educadora, ya que la sitúa en una afluencia de discursos, imaginarios, creencias, etc. Que la llevan constantemente al cuestionamiento y reflexión crítica sobre su trabajo con la infancia, las concepciones de infancia, y sobre ella misma, como sujeto docente.

Al final nos encontramos con una educadora, que ha llegado a un punto culmine en su trayectoria profesional, en que su madurez y conocimientos se han consolidado, comparte sus saberes con una comunidad; sus riquezas que en algún momento fueron para ella el motivo de búsqueda, hoy son un relato que pasa a quienes educa y con quienes convive. Es, finalmente, conformadora de la historia no escrita, la que no aparece en los textos de historia, la que no enseñan en el colegio, ni en la universidad

Es importante destacar que el encuentro con otros, la posibilidad de generar una cultura profesional compartida, con una visión de la educación y la opción política pedagógica, permite una reafirmación de su identidad y del conjunto de las educadoras de párvulos que pertenecen a la red. Se sienten pertenecientes a un grupo que comparte una mirada. Este aspecto nos parece clave de potenciar, principalmente en las escuelas, en que muchas veces el educador de párvulos, realiza un trabajo aislado y el encontrarse con otros, e ir conformando una cultura profesional compartida, son claves- Además, de existir una cultura que potencie las capacidades de los sujetos.

5.5 Proyección de la investigación

Durante el proceso llevado a cabo en la investigación, nos hemos encontrado con nuestra propia trayectoria formativa, pudiendo remirar aquellos momentos que dieron pie a la construcción de la identidad docente que nos abraza hoy en día. Desde allí, creemos se podría proyectar una investigación que pueda abordar las construcciones que se dan en la identidad profesional de la carrera de Educación de Párvulos de la UMCE, siendo un aporte a conocer qué piensan, qué sienten las propias estudiantes, para potenciar desde el currículo y los docentes formadores, logrado un mayor compromiso de las futuras educadoras, potenciando sus capacidades y experiencias.

Es importante también, conocer cómo viven las egresadas, la entrada al mundo laboral y cómo este, a su vez, pone en juego la solidez de sus ideas, en que las políticas docentes actuales y el contexto social tensionan dicha identidad. Esto, nos parece clave para mejorar la formación de modo que no sólo entregue los conocimientos, sino también sea un aporte a la construcción de un sentido e identidad propia como docente.

A partir de lo anterior, existen algunos cuestionamientos y/o reflexiones en torno a la trascendencia y sentido del trabajo comunitario y la educadora, los cuales son; ¿Cómo logra la educadora posicionarse en la comunidad?, ¿Cómo las políticas educativas tensionan el trabajo de la educadora?, ¿A qué responde nuestra propia formación inicial docente?, ¿La formación inicial debiera preparar para responder a todos los contextos educativos o a la construcción de una identidad que permita desenvolverse en cada realidad?, ¿la Formación Inicial Docente coarta o posibilita la esencia del sujeto, deja que esta se impregne en el sujeto o lo envuelve?

Finalmente, creemos que nuestra investigación abre un camino de preguntas para replantearse la formación de las educadoras de párvulos, por parte de las universidades y por otra, reconocer los aspectos subjetivos que están a la base de su formación, que son sus experiencias, sensaciones y emociones. Desde ahí, que hacerse cargo de potenciar las identidades que van construyendo las estudiantes es clave, para generar una autoestima profesional y generar una mayor valorización en la sociedad actual. Especialmente hoy día, cuando las políticas neoliberales, tienden a desperfilar la identidad de la educadora de párvulos.

VI. Bibliografía

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Porto: Universidad de Aberta.

Agacino, E. (2002). *Constructos históricos e identidad Docente*. Recuperado de <http://critica.cl/educacion/constructos-historicos-e-identidad-docente>

Aguayo, F. (2014). *Proceso de práctica profesional: Miradas y experiencias de las Educadoras guías y estudiantes de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*. (Tesis de pregrado) Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile.

Almudena, F. (1972) *Investigación-participación e Historias de vida, un mismo camino*. Recuperado de http://www.fpce.up.pt/iii/jornadashistoriasvida/pdf/2_Investigacion-participacion%20e%20Historias%20de%20vida.pdf

Albarracín, D. (2009) Dialéctica y enfoque crítico en la formación docente. Complejidad y formación docente. En Formación docente, complejidad y ausencias. En: J.A. Yuni (Ed.), *La formación docente complejidad y ausencias* (pp.27-45). Córdoba, Argentina: Editorial Encuentro.

Ander-Egg, E. (1982) *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*, Buenos Aires, Argentina: Humanitas.

Alarcón, D. (entrevista personal, 01 Julio del año 2016)

Arias, H. (1995). *La comunidad y su estudio*. La Habana, Cuba

Ávalos, B. (2004). *La formación docente en Chile. Avances, nudos críticos y proyecciones*. Centro de investigación avanzada en educación. Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/bellei_talon_de_aquiles_2001.pdf.

Betto, F. (2005). *Los desafíos de la educación popular: Desicio*. Sao Paulo, Brasil

Cardelli, J. y Duhalde, M. (2001) *Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica*. Barcelona, España.

Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía sociedad y cultura. Vols. I, II, III*, Ciudad de México: Siglo XXI.

Cortes, G. (1997). Confiabilidad y Validez en estudios cualitativos. González, M. (Ed.) *Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa*. Universidad de San Carlos de Guatemala, pp. 77-82: Nueva Época.

Crea Corporación Denominada Junta Nacional de Jardines Infantiles (Ley N° 17.301) (22 Abril 1970). Proyecto de Ley, 1970,22, abril.

Chárriez, Mayra. (2012) *Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa*. Griot (Ed.) volumen (5), pp. 50-67. Recuperado de <http://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>

Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Narcea.

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. Y Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. London, Inglaterra.

De la Rosa Moreno, L. (2010). *Participación de las personas con diversidad funcional en la enseñanza universitaria: una dilatada y enriquecedora experiencia* Mesa 6: La formación de los docentes y el Curriculum Escolar: la atención a la diversidad y la formación para la convivencia. I Congreso Internacional. Reinventar la Formación Docente (102-118). Málaga, España.

Enrique, J. (2005). *La educación comunitaria: una concepción desde la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire*. Revista Venezolana de Ciencias Sociales, 317-329.

Erickson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*: Ciudad Taurus.

Estupiñan, N. (2012). *Análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres. (Tesis)*. Universidad Nacional De Colombia, Sede Universidad Palmira, Bogotá, Colombia.

Font, A. (2007). La exposición de la ciudad. Transformaciones territoriales en las regiones urbanas de la Europa Meridional. *Revista Iberoamericana de Urbanismo*. Recuperado de http://www.riurb.com/n7/07_riurb.pdf

Guerra, Debbie y Skewes, Juan Carlos. La historia de vida como contra discurso: pliegues y repliegues de una mujer, *Proposiciones*, volumen (29), 1-10. Recuperado de <http://www.sitiosur.cl/publicacionescatalogodetalle.php?PID=3265>

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata

Ibarra, L. (s,f). *Cultura familiar y cultura escolar de la formación de la identidad. ¿Realidad o utopía?* (Compendio). Universidad de la Habana, Cuba.

Kane, L. (2010). *Desarrollo Comunitario: lecciones de la educación popular en América Latina*. Journals. Oxford University.

Kohan, W. (2013). *El maestro inventor*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila.

Labrada, A. (2008). *Proceso de Educación Comunitaria: Zonas de Contactos Interaccionales de Potencialidades Comunitaria y Orientación Educativa*. Vol. (V), Editorial Remo.

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

"LeCompte, M.D. (1995). *Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>

Lefebvre, H. (1974) *La producción del espacio*. Paris, Francia: Capitán Swing.

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962), 1990, 10, marzo.

Lin. T & Pérez. I. (2011). Entrevista a Francisco Sabatini: *Desigualdad y exclusión urbana en América Latina*. CIS -Centro de Investigación Social de un techo para Chile- volumen (14), p. 18-19.

Llanos, H. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales, *Agricultura, sociedad y desarrollo*. Recuperado de <http://www.colpos.mx/asyd/volumen7/numero3/asd-10-001.pdf>

Marc, A. (1993). *Los no lugares*. Barcelona, España: Gedisa, 2000.

Mejía, M. (2013). *La Educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo*. Seminario Internacional de Educación Popular. Bogotá, Colombia: CEAAL.

Messina, G. (2008). Formación "docente": del control al saber pedagógico. *Revista Docencia*. (34), 78-86.

MINEDUC, (2009) *Ley General de Educación*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile

Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para carreras de educación parvularia: Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación. (2014). Proyecto de Ley de Educación Parvularia. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

Muñoz, G. (2013). *A propósito de la aprobación del kínder obligatorio: Una reflexión desde el derecho de la educación*. El quinto poder. Recuperado de <http://www.elquintopoder.cl/educacion/a-proposito-de-la-aprobacion-del-kinder-obligatorio/>

Nogue, J. (2007). *Territorios sin discurso, paisajes sin imaginario: retos y dilemas*. Revista *Ería*, volumen (73-74), pp. 373-382.

Nueva Mayoría. (10 de Mayo de 2014). *Programa de Gobierno 2014*. Recuperado del sitio web oficial del Gobierno de Michelle Bachelet el 11 de junio de 2016: <http://michellebachelet.cl/programa/>

Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Documento PIIIE, Volumen (s,n), pp. 1-18.

Ollins, W. (1991). *Identidad Corporativa*. Madrid, España: Editorial Celeste.

Oliveira, F. (1982). *Elegía para una religión, Sudene, Nordeste, planificación y conflicto de clases*. México: Fondo de Cultura Económica.

Romero, J: (Ed). (2007) *La geografía para el siglo XXI. Geografía humana. Procesos, riesgos, e incertidumbres en un mundo globalizado*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

Pacheco, R. (2010). *La Configuración de la Identidad Profesional en las Educadoras de Párvulos Chilenas: Estudio biográfico de tres casos* (Tesis de Pregrado). Universidad Academia Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

Peralta, M. (2006). *Cien años de la Educación Parvularia en el Sistema Público: El Primer Kinergarten Fiscal 1906-2006*: Universidad Central, Santiago, Chile.

Peralta, M. (2010). *El saber y Hacer Pedagógico del Centenario en Educación Parvularia. Un análisis desde el Bicentenario*. Universidad Central, Santiago, Chile.

Pérez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.

Ponce, M, Ezzatti, G, Cortes, A y Morales, S. (2009). *Educador/a de Párvulos, su formación: Perspectiva crítica*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

Putnam, R. y Borko, H. (2000), *El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición*. En b.J., T.L. Good y I.F. Goodson. *La Enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Paidós, Barcelona.

Promulga Convención Sobre los Derechos del Niño (Decreto 830), 1990, 27, septiembre.

Raffestin, C. (1981). *Para una geografía del poder*, Paris, Francia: Editorial Litec.

Ramírez, B. (2003). *Modernidad, posmodernidad, globalización y territorio. Un recorrido por los campos de las teorías*. (Tesis de doctorado). UAM-I- Miguel Ángel Porrúa, México, D.F.

Reboratti, C. (2000) *Una cuestión de escala: sociedad, ambiente, tiempo y territorio en Sociologías*, UF do Rio Grande do Sul, Brasil.

Revilla, J. (2003). *Los anclajes de la identidad personal*. Recuperado de <http://antalya.uab.es/athenea/num4/revilla.pdf>.

Ricoeur, P (1984) *La metáfora viva.* , Buenos Aires, Argentina: Editorial Megápolis.

Robles, B. (2011, septiembre-diciembre). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico: *Cuiculco*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>

Romano, P. (2009) Sujeto de la formación docente, sujeto a la formación docente. Repensando la normatividad del deber ser. Yuni, J. (Ed.) *En Formación docente, complejidad y ausencias*: (pp. 93-101). Córdoba, Editorial Encuentro.

Sack, R. (1986). *La territorialidad humana; Su teoría e historia*. Cambridge University, USA.

Sandin, E. y Paz, M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: Mc Graw and Hill Interamericana.

Santos, M, (1994). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona, España. Editorial Oikos-Tau.

Santos, M. (2005). Territorio y movimientos sociales. *Observatorio Social de América Latina*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>

Sayago Q., Zoraida B, Chacón C, María A. y Rojas R, Morelba. (2008). *Universidad de Los Andes. Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios*. Recuperado en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300016

Souto, M. (2009) Complejidad y formación docente. Yuni, J. (Ed.) *En Formación docente, complejidad y ausencias*: (pp. 16-68). Córdoba, Editorial Encuentro.

Shmite, S. (2013). Procesos de construcción de la espacialidad social. *Un marco teórico-metodológico para el análisis del espacio rural de La Pampa de Argentina*. Huellas, volúmen (11), 173-174. Santa Rosa, La Pampa.

Taylor, J. Y Bogdan, R (1992) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Editorial Paidós.

Tedesco, J. (1999). *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Grupo Amaya

Torres, A. (2011). *La educación popular; trayectoria y actualidad*. Bogotá, Colombia: El Búho.

Unesco (2016) *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO Santiago.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001) *Las tareas del formador*. Málaga, España: Aljibe.

Van Mannen, J. (1983). *Metodología Cualitativa*, Beverly Hills, USA: Sahe Publications.

Varela, Brisa. (sf). *Las ciencias Sociales en el Nivel Inicial Andamios para futuros ciudadanos*. Buenos Aires, Argentina: Colihue, 2000.

Varela, Brisa. (sf). *Las Ciencias Sociales en la escuela. De la producción del conocimiento a la transposición didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Conicet-Mcye, 1999.

Vecslir, L. y Ciccolella, P. (2012). Revisando la metrópolis latinoamericana más allá de la globalización. *Revista Iberoamericana de Urbanismo*. Recuperado de http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/13014/08_02_Ciccolella%20Vecslir.pdf?sequence=1

Veras, E. (2010). *Historia de vida ¿Un método para las ciencias sociales?* Cinta de Moebio, volumen (39), 142-152. Recuperado de www.moebio.uchile.cl/39/veras.html

Venegas, P. (2001-2002) *Identidad profesional, discurso y proceso de formación.*, Chile: Ed. PIIIE

Vidal de la B. (1922). *Principios de la geografía humana.*, Paris, Francia: Armand Colin.

Zabalza, M (2001): Congreso Europeo: Aprender a ser, a aprender a vivir juntos, *La Autoestima de los Educadores*, Santiago de Compostela, España, Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado <http://www.oei.es/inicial/articulos/autoestima_educadores.pdf > [Consulta: 20 de Junio de 2016].

Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Revista Redipe*, Volumen (V), pp. 65-108.

VII. Anexos

Anexo N°1

Entrevista en profundidad

I. PROTOCOLO DE APLICACIÓN DE LA ENTREVISTA

1. Presentarse explicar brevemente el objetivo de la investigación
2. El entrevistado debe firmar el consentimiento informado
3. Indicar que la entrevista tiene un carácter confidencial y que será grabada para garantizar ser lo más fiel a lo mencionado.
4. Mencionar al entrevistado que tendrá derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.
5. Debe registrar la atmósfera, emociones y tono de voz
6. Debe explicar al entrevistado que seguramente va requerir una segunda entrevista para precisar datos
7. Se debe considerar que las preguntas son una guía y que en el proceso pueden surgir otras.
8. No olvidar pedir registro fotográfico y/o documentos que serán copiados y devueltos.

II. PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

Categoría 1: Experiencias de infancia

1. ¿Qué acontecimientos personales la motivaron a trabajar en educación?
2. ¿Qué experiencias de su infancia reconoce o considera relevantes para haber estudiado Educación Parvularia?

3. ¿Qué experiencias de su infancia o acontecimientos personales a lo largo de su vida la motivaron para estudiar y luego trabajar en Educación?

Categoría 2: Experiencias escolares

1. ¿Cómo fueron sus experiencias escolares?
2. ¿Reconoce alguna experiencia importante que la haya llevado a estudiar Educación Parvularia?
3. ¿Qué imagen se ha formado, usted, del docente a lo largo de su vida escolar?
4. ¿De qué forma influyó su etapa escolar en su desarrollo profesional hoy en día?

Categoría 3: Experiencias universitarias

1. ¿Cuáles fueron los motivos de la elección de la carrera y casa de estudios?
2. ¿Qué experiencias reconoce relevantes en su formación inicial y en la vida universitaria?
3. ¿Qué cambios hubo en su concepción de educación e infancia en la universidad?
4. ¿Recuerda alguna práctica relevante realizada en un centro educativo durante su formación?

Categoría 4: ámbito laboral

1. ¿Cómo han sido sus experiencias laborales?
2. ¿Desde sus experiencias laborales, qué la ha motivado para trabajar en el ámbito comunitario?

Categoría 5: Educadora en su trabajo en comunidad

1. ¿Qué pensaba usted de la educación antes de trabajar en contextos comunitarios?
2. ¿Qué experiencias han sido relevantes trabajando en este centro?
3. ¿Qué ha implicado para usted trabajar en este contexto?
4. ¿Con qué dificultades ha enfrentado en el trabajo con la comunidad?
5. ¿Qué estrategias han resultado favorables en su experiencia con la comunidad?
6. ¿Qué aspectos fueron relevantes en su formación para el trabajo comunitario?
7. ¿Qué capacidades reconoce en usted para el trabajo comunitario?

Categoría 6: Sentidos del trabajo comunitario

1. ¿Qué importancia le da al trabajo comunitario en la Educación Parvularia?
2. ¿Qué fortalezas y debilidades visualiza para el trabajo de Educadoras de Párvulos en contextos comunitarios?
3. ¿Qué estrategias han resultado favorables en su experiencia con la comunidad?
4. ¿Qué tipo de educador se requiere para este trabajo?
5. ¿Qué opina usted de las políticas de formación docente en relación al trabajo en contextos comunitarios?
6. ¿Qué desafíos visualiza en las instituciones formadoras y las políticas educativas para la primera infancia en relación al trabajo comunitario?

Anexo N°2

Ficha de identificación del centro educativo

Ficha de Identificación del Centro Educativo			
Nombre del Centro Educativo: _____			
Dirección: Calle/pasaje _____ N° _____ Población/Villa: _____ Comuna: _____			
Dependencias del Centro Educativo: (Marcar con una x) INTEGRA __ JUNJI __ VTF __ Particular __			
Origen de los recursos para su funcionamiento Públicos __ Privados __ Mixtos __ ¿Cuáles? Especifique _____			
Horario de Jornada del Centro Educativo: Horario de extensión: Sí __ No __ ¿Cuál? _____			
Año de origen del Centro Educativo: _____			
Realizar breve reseña del origen del Centro Educativo: _____ _____ _____			
Personal que trabaja actualmente en el Centro Educativo			
Personal	Cantidad	Edad	Años de permanencia
Educadoras de Párvulo			
Técnicos en Atención de Párvulos			
Manipuladoras de alimento			
Auxiliares de servicios menores			
Otros			
Cantidad de niños y niñas que atiende el Centro Educativo			

Nivel	Cantidad de cursos	Cantidad de niños/as	Cantidad de niños con NEE
Sala Cuna Mayor			
Sala Cuna Menor			
Nivel Medio Menor			
Nivel Medio Mayor			
Transición I			
Transición II			
Otros (Heterogéneo)			
Total			
Nivel Socio Económico de los niños y niñas (Marcar con una X) Quintiles I __ II __ III __ IV __ V __			
Se ejecutan Proyectos actualmente en el Centro Educativo Sí __ No __ ¿Cuáles? _____ Objetivos del, o los proyectos: _____ Financiamiento: _____			
Realización de actividades extracurriculares en el Centro Educativo: Sí __ No __ ¿Cuáles? _____ _____ Actores que participan: _____			
Trabajo con organizaciones externas: Sí __ No __ ¿Cuáles? _____ _____ _____			
Proyecto Educativo Institucional			
Misión _____ _____ _____			
Visión _____ _____ _____			
Objetivos _____ _____ _____ _____			
Enfoque Pedagógico _____ _____			
Existencia de protocolos de emergencia y otros en el Centro Educativo Sí __ No __			

¿Cuáles? _____ _____ _____			
Se realiza trabajo con la Familia: Sí __ No __ Describe estrategias implementadas _____ _____			
Espacio físico			
Espacios			
Aula			
Baño			
Patio			
Gimnasio			
Auditorio			
Comedor			
Otros			
Sugerencias de actores claves para entrevistar en el Centro Educativo			
Nombre	Función	Teléfono	Correo Electrónico

Anexo N°3

Ficha de identificación del sujeto

Ficha de identificación del Sujeto
I. Antecedentes Personales
Nombre:

Edad:	Estado civil:	Hijos: Si ___ No ___ N° ___
Lugar de Nacimiento:		
Lugar de Residencia:		
Nacionalidad:		
Presenta enfermedades: Sí ___ No ___ ¿Cuáles? _____ _____		
Pertenece a alguna Etnia: Sí ___ No ___ ¿Cuál? _____		
II. Antecedentes Académicos		
Nivel Educacional:		
• <i>Educación Media:</i>		
Nombre del establecimiento:		
Tipo de Institución (Particular, Particular-subvencionado, Público):		
• <i>Educación Superior</i>		
Casa Formadora:		
Tipo de Institución: Universidad ___ Instituto Profesional ___		
Dependencia de la Institución: Privada ___ Pública ___		
Año de Egreso:		
Menciones y/o especializaciones académicas: Sí ___ No ___ ¿Cuáles? _____ _____		
Estudios de Posgrado: Sí ___ No ___ Fechas _____ ¿Cuáles? _____		
Medios de financiamiento: _____		
III. Antecedentes Laborales		
Años de experiencia trabajando con la infancia:		
Años de experiencia en trabajo comunitario:		
Niveles en los que ha trabajado:		
Cargos que ha ejercido:		
Dependencias de los lugares en los que ha trabajado: Público ___ Particular ___ Particular Subvencionado ___ ONG ___		
• <i>Lugar actual de trabajo</i>		
Cargo ejercido en el Centro Educativo:		
Años de antigüedad en el Centro Educativo:		
Jornada Laboral:		
Cantidad de niños y niñas con los que trabaja:		
IV. Experiencia Comunitaria		
Tuvo experiencia previa al trabajo docente en actividades comunitarias ¿Cuáles?		

¿A qué edad?
Organización:

