

VI Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia, 2007.

Realidades Locales y Pertinencia Sociocultural en Proyectos de Educación Inicial: Una Aproximación desde la Perspectiva de las Madres en la Localidad de Batuco, Comuna de Lampa.

Ariel Führer Führer y Luis Pezo Orellana.

Cita:

Ariel Führer Führer y Luis Pezo Orellana (2007). *Realidades Locales y Pertinencia Sociocultural en Proyectos de Educación Inicial: Una Aproximación desde la Perspectiva de las Madres en la Localidad de Batuco, Comuna de Lampa. VI Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/vi.congreso.chileno.de.antropologia/31>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eCzH/Qrg>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Realidades Locales y Pertinencia Sociocultural en Proyectos de Educación Inicial: Una Aproximación desde la Perspectiva de las Madres en la Localidad de Batuco, Comuna de Lampa

Local Realities and Sociocultural Pertinence in Preshcool Educational Projects: An Approach for the Perspective of the Mothers in Batuco, Lampa

Ariel Führer Führer y Luis Pezo Orellana*

Resumen

Las políticas actuales en materia de primera infancia apuntan a un aumento significativo de la cobertura en programas de educación inicial. Ante esta situación, se hace necesaria la valoración y puesta en práctica de medidas estratégicas que dialoguen y se ajusten a las necesidades e intereses locales, lo que introduce un criterio de pertinencia sociocultural que contribuye a mejorar la aplicación de las políticas en términos de efectividad, impactos sociales y calidad educativa. Se aportan reflexiones sobre este tema a través de los resultados de un estudio en la localidad de Batuco, en donde se analizan las características del contexto local y las percepciones de las madres respecto a la educación inicial de sus hijos.

Palabras Claves: educación inicial, pertinencia sociocultural, contextos locales.

Abstract

The current policies regarding the first stages of childhood lead to a meaningful rise of the coverage in preschool programmes. Faced to this situation, it is necessary to evaluate and to put into practice strategical measures that communicate and fit to the local interests and needs; this presents us a criterion of socio-cultural pertinence that contributes to improve the application of the policies in terms of effectivity, social impact and educational quality. Reflections are provided upon this topic obtained through the results of a research project carried out in Batuco, where local context characteristics are analyzed, and also are analyzed the perceptions of the mothers towards the preschool education of their children.

Keywords: Preschool education, socio-cultural pertinence, local contexts.

I. Introducción

La política estatal en materia de primera infancia se encuentra actualmente implementando un sistema de protección integral, denominado Chile Crece Contigo, que cuenta entre sus principales fundamentos con un enfoque de derechos y un imperativo de equidad orientado a generar una situación de igualdad de oportunidades de desarrollo infantil. La educación inicial es uno de los frentes fundamentales de esta política, la que se orienta principalmente a aumentar la cobertura de salas cunas y jardines infantiles para niños¹ pertenecientes al 40% de los hogares con menores ingresos del país. Esta política considera que su aplicación debe realizarse de manera coordinada y flexible, teniendo en cuenta la diversidad de necesidades presentes en los niños y sus familias.

Sobre este último punto, se debe reconocer que la diversidad de realidades locales en que se desenvuelven los niños es un aspecto clave en la configuración y diferenciación de las necesidades e intereses de la población del país. Se plantea por ello que la consideración de las características sociales y culturales locales, así como de los puntos de vista de la población, introduciría un criterio de pertinencia sociocultural² que contribuye a mejorar la aplicación de las políticas en términos de efectividad, impactos sociales y calidad educativa.

Aún no se tienen certezas sobre cómo va a recibir la ciudadanía esta política y este aumento en la cobertura. Se conocen poco las perspectivas y expectativas de las familias respecto a la educación inicial de sus

* Universidad de Chile. Correos electrónicos: airfuhrer@hotmail.com, luis_pezo@hotmail.com.

hijos, por lo tanto es difícil estimar la adhesión que manifiesten respecto a las ofertas educativas, en particular tomando en cuenta las pautas tradicionales de la crianza que relegan este rol a las madres. Más aún, es difícil aproximarse a los impactos sociales y culturales que tendrá este nuevo sistema de protección integral a la infancia, si no hay estudios que aborden estos cambios desde una perspectiva local.

Esta ponencia se sustenta en los resultados de un estudio descriptivo de carácter aplicado, realizado en la localidad de Batuco, comuna de Lampa, cuyo propósito fue evaluar la demanda y pertinencia socio-cultural respecto a la educación inicial en esta localidad. El estudio utilizó enfoques cuantitativos y cualitativos de manera separada, aplicándose técnicas de recolección de información secundaria, prospecciones etnográficas, entrevistas semi-estructuradas a informantes clave y entrevistas grupales. Las entrevistas grupales se constituyeron en la principal técnica de producción de información desarrollada con el grupo beneficiario, reuniendo un total de 43 mujeres, tanto embarazadas como madres de niños de 0 a 3 años 11 meses de edad, todas pobladoras de Batuco, las cuales tuvieron una excelente disposición para intervenir y aportar al estudio con sus opiniones, percepciones y expectativas. Las prospecciones y actividades en terreno permitieron realizar observaciones etnográficas a la localidad y a los centros de educación inicial, obteniendo un reconocimiento territorial e información de primera mano a través de un contacto directo y cercano con las informantes, lo que contribuyó al establecimiento de un rapport favorable para una óptima realización de este estudio. A continuación se expondrán los principales resultados y reflexiones que surgieron de esta investigación, haciendo un especial énfasis en las percepciones y factores socioculturales presentes en el discurso de las madres de Batuco acerca de la educación inicial de sus hijos.

II. Batuco y la educación inicial

La localidad de Batuco, perteneciente a la Comuna de Lampa, se encuentra localizada a unos 40 Km. al noroeste de la ciudad de Santiago, correspondiendo administrativamente a la Provincia de Chacabuco, Región Metropolitana. La población total asciende a 16.841 habitantes según el Censo 2002, distribuidos en 13.188 en la zona urbana (79,8%) y 3.424 en zonas rurales (20,2%), constituyéndose en una de las localidades más pobladas de la comuna. El crecimiento poblacional de

Batuco en las últimas tres décadas ha estado marcado por el asentamiento de poblaciones erradicadas desde distintos sectores de la provincia de Santiago.

Según la encuesta CASEN 2006, la comuna de Lampa cuenta con 53.529 habitantes, de los cuales el 18,6% de la población se encuentra bajo la línea de pobreza y un 2,9% son indigentes. En relación a CASEN 2000, la pobreza y la indigencia han disminuido en términos relativos, no obstante, en términos absolutos el número de población pobre creció en un 26,7%, reduciéndose sólo el número de indigentes.

La escolaridad de los jefes de hogar de la comuna es relativamente baja, con 8,5 años promedio de estudio, lo cual por lo general les implica desempeñarse en trabajos precarios y de baja remuneración. Las cifras de repetición y deserción escolar son altas, bordeando ambas un 11%. La tasa de analfabetismo es de un 6,4% (Censo 2002). Tanto la escolaridad como el analfabetismo de toda la comuna reflejan una realidad desventajosa en comparación con la media actual del país y se asemejan a la media de la población chilena en situación de pobreza (según datos CASEN 2006).

Los principales rubros laborales en la zona de Batuco son el sector de comercio y servicios, el sector industrial y manufacturero, y las actividades agropecuarias. La oferta laboral se concentra en Batuco y en las industrias cercanas a la carretera panamericana (Ruta 5 Norte). La tasa de desocupación en la comuna es de un 8% (CASEN 2003)³, y en la mayoría de los hogares sólo trabaja una persona de forma permanente.

Las actividades laborales específicas identificadas para las mujeres de Batuco son por lo general precarias, temporales y de baja remuneración. Los trabajos más frecuentes se encuentran en la actividad agrícola estacional, en el comercio local, en el empleo doméstico, en el sector industrial aledaño, o bien en Santiago. La presencia de trabajo infantil esporádico está fuertemente influenciada por la cesantía y empleo precario de los padres, o bien por situación de paternidad adolescente, favoreciendo la deserción escolar. En algunos casos, la repetición y/o la deserción escolar femenina estarían ligadas al ingreso de sus madres al mercado laboral, produciéndose una presión familiar que instaría a las hijas mayores a asumir el cuidado de sus hermanos menores. Según algunos testimonios, esta situación de abandono en que queda la hija adolescente (de sus padres y de la escuela) sería uno de los factores que explican el fenómeno del embarazo a temprana edad, lo que, de producirse, consolida las deserciones. En definitiva, estas situaciones de estancamien-

to educacional influirían en la escasa movilidad social de la población de Batuco.

En la localidad existe una alta proporción de madres adolescentes (30% en 2006), la cual aumentó en un 11% con respecto al año 2005⁴. Especialistas en el tema que trabajan en Batuco⁵ atribuyen esta alza a una generalizada falta de educación y comunicación respecto a la sexualidad -en los colegios y en las familias- que permita prevenir esta situación, la cual estaría incorporada como un rasgo común de la vida cotidiana local, generando una serie de situaciones problemáticas que contribuyen a perpetuar la pobreza y una calidad de vida deficitaria. Entre estos aspectos podemos mencionar la deserción escolar, el empleo precario, esporádico y de baja remuneración; el allegamiento en la casa de los padres; la mayor presión económica para las familias; el relego de la madre adolescente al ámbito doméstico; falta de autoestima en las madres adolescentes, angustia, depresión, sensación de abandono y desprotección, entre otros que afectan a toda la población, especialmente a las mujeres y niños de la localidad⁶. Ambas especialistas piensan que la prevención a través de la educación es fundamental, no obstante, también señalan la importancia de contar con oportunidades para que las madres terminen sus estudios o inclusive puedan optar a educación superior, único camino que vislumbran para salir del círculo de la pobreza y provocar un progreso social en la localidad:

«Yo sé que el Estado no tiene la culpa de que ellas sean madres adolescentes, sean madres a tan temprana edad, pero sí yo creo que si ya están en problemas debería haber un apoyo para esas niñas, que son de escasos recursos, menores de edad y que se les puede dar algo mejorcito para que tengamos unas personas con más educación y no seamos este pueblo que seguimos siendo igual, no cambia nada, entonces, tenemos más analfabetos, más gente sin educación, los trabajos son peores, andan trabajando en las calles, barriendo, cosas así, cuando podríamos tener mejores profesionales».

En el año 2002, en Batuco se contaban 1.326 niños de 0 a 4 años (10% de la población), y para ese rango etario existen actualmente 6 instituciones que imparten educación inicial. En el nivel de sala cuna existe sólo un programa en funcionamiento, que cuenta con una alta lista de espera. Sólo en el área urbana de Batuco se constató un déficit de un 97% en la cobertura, siendo la oferta actual incapaz de cubrir la gran demanda

existente, lo que se traduce en unos 400 niños sin posibilidades de contar con matrícula en este nivel. Por su parte, la oferta para los niveles medios está compuesta por dos jardines infantiles, y por cuatro escuelas de lenguaje que asumen una participación significativa en la matrícula del nivel medio menor y un marcado protagonismo en la composición de la oferta y la matrícula en el nivel medio mayor, concentrando el 82% de la oferta total de educación inicial en Batuco. Esta situación no es casual, puesto que las escuelas de lenguaje de la localidad se caracterizan por tener estrategias de captación y retención de niños mucho más ventajosas que los otros establecimientos, ya que han desplegado ofertas de servicios adicionales (como el transporte gratuito), y la entrega de incentivos a las familias que matriculan a sus niños, lo cual ha provocado un fenómeno de «competencia desleal». Esta situación se agrava con la presencia de «estrategias agresivas» de captación con visitas a domicilio y por testimonios que denuncian la existencia de diagnósticos falaces respecto de la presencia de trastornos en el lenguaje o retrasos en el aprendizaje en los niños que han ingresado a dichas escuelas. Si bien es sabido que este es un fenómeno común en torno a las escuelas de lenguaje en el país, que se explica por la mayor subvención estatal que éstas reciben⁷, las consecuencias locales observadas en Batuco son el aumento de la cobertura en los niveles medios y de transición, la disminución de la matrícula en escuelas municipales, y una relación asistencial entre las escuelas de lenguaje y las familias asociada a la retención de los alumnos.

En suma, el análisis de la cobertura constató que para jardín infantil existe un déficit de 65% para el nivel de medio menor, y en el caso de medio mayor se logra cubrir casi la totalidad de la demanda de la población beneficiaria⁸. En términos generales, los resultados del estudio respecto de la capacidad y cobertura de las instituciones de educación inicial, señalaron que éstas son insuficientes para cubrir la demanda existente en Batuco, por lo tanto se evidencia cuantitativamente una necesidad de la población de contar con centros educativos que ofrezcan dichos programas.

Por otra parte, en Batuco existen instituciones no convencionales de cuidado y atención de niños, constituidos en primer lugar por una guardería comunitaria, gestionada por mujeres pobladoras, que atiende a niños cuyas madres se desempeñan laboralmente y, en segundo lugar, por una sala de juegos ubicada en el consultorio que acoge a niños de 0 a 5 años. El número de niños que estas instancias atienden es variable pero

significativo, ya que en el momento de esta investigación trabajaban con 50 niños y niñas entre ambas. Esto revela que el apoyo en el cuidado de los niños y niñas de Batuco se ha transformado en una necesidad sentida de la población, gatillando la acción comunitaria para ofrecer soluciones, tal como relata una de las pobladoras que conforman la guardería:

«Así cuanto niño de nosotros, yo vi criarse niños en la calle, que son delincuentes ahora, han estado presos. Entonces pucha, este es nuestro aporte para que esos niños, estos niños tengan una oportunidad, que esos niños no tuvieron. Yo tenía que salir a trabajar a las 6 de la mañana, llegaba a las 6 de la tarde, y a mi hija no me la cuidaron nunca bien, mi hija igual andaba con hambre, andaba pidiendo pan, andaba sucia».

El estudio detectó que las redes personales de apoyo al cuidado y crianza de los niños —que son las que permitirían que la madre estudie o trabaje— son muy reducidas en la localidad, siendo ninguna, sólo una o máximo dos las personas con que las madres contarían para ello, principalmente familiares cercanos (la madre, una hermana, una hija, una cuñada o la pareja) y amistades de género femenino. La persona que preste este apoyo debe ser de exclusiva confianza para la madre, y además debe tener el tiempo y los recursos necesarios, aspectos que simultáneamente son difíciles de encontrar en la localidad, la cual además está bastante aislada de otras localidades donde haya personas de confianza para tal fin.

La actividad laboral femenina en Batuco se incrementa de octubre a abril, período en que se realizan trabajos de temporada agrícola en la zona, y en el que aumenta la demanda por el cuidado infantil externo. Sin embargo, se constató que esta demanda disminuye de diciembre a marzo, debido a que las madres aprovechan a las hijas e hijos mayores —que se encuentran en vacaciones escolares— para que cuiden a los más pequeños mientras ellas trabajan, o bien para que ellos/as trabajen mientras las madres cuidan a los más pequeños.

A continuación presentaremos las percepciones de las madres respecto a la educación inicial de sus hijos, las cuales también expresan sus reflexiones y expectativas respecto a la realidad social y educativa de Batuco. A través de las siguientes páginas, nos daremos cuenta que las percepciones de las madres contienen elementos imprescindibles para el logro de mejores impactos educativos y sociales de los programas de educación inicial.

III. Percepciones de las madres sobre la educación inicial

Las 43 mujeres que participaron de las entrevistas grupales realizadas formaron un grupo heterogéneo que permitió abordar las realidades socioculturales que se relacionan con la educación inicial en Batuco. Los espacios de conversación y diálogo fueron compartidos por distintas generaciones de mujeres, integrando a madres de dieciséis años de edad hasta algunas mayores de cuarenta años, siendo el grupo más numeroso las mujeres menores de treinta años. La mayoría de las madres jóvenes tenían entre dos y cuatro hijos, y las mayores hasta ocho hijos. Cabe destacar que un grupo importante de mujeres se encontraban embarazadas. Las mujeres se desempeñaban principalmente como dueñas de casa, siendo una menor proporción las que se desempeñaban laboralmente (en su mayoría jefas de hogar) y aquellas que eran estudiantes secundarias. Se apreció en gran parte de los casos un fuerte interés de las mujeres por trabajar fuera del hogar en empleos formales y fijos, con motivos de propiciar su independencia económica respecto del cónyuge y de incrementar el ingreso económico de sus familias. Debido a que muchas informantes tenían hijos pequeños, se dispuso un espacio distinto al de las entrevistas donde los niños estuvieran a cargo de cuidadoras; con esta medida se logró que las madres pudieran participar de forma más distendida. La presencia de cuidadoras emergió como un elemento metodológico indispensable para propiciar la participación de las madres en este tipo de estudio.

1. Importancia y valoración de la educación inicial

En este apartado se describen las principales representaciones sociales y valoraciones que las madres de Batuco le otorgan a la educación inicial tanto para la formación de sus hijos como para la utilidad práctica que representa para ellas la incorporación de sus niños en centros educativos.

1. A. Sobre la importancia de la educación inicial para los niños

Las madres consideran importante la educación inicial de sus hijos, reconociendo distintos elementos positivos asociados a ella, los cuales integran un discurso de aprobación ante los beneficios educativos que las

instituciones entregan a la formación y desarrollo de sus niños. Estos elementos serían: la estimulación temprana, valorada como factor esencial para el desarrollo cognitivo y social; el desarrollo de la independencia psicomotora y de la personalidad; la sociabilidad con otros niños y el aprendizaje de habilidades sociales, y finalmente la preparación para la continuidad escolar, en cuanto adquisición de capacidades para el futuro:

«En la casa no va a aprender lo mismo que aprende en un jardín, ahí le van a enseñar, va a tener más educación, va a ser más inteligente, va a estar preparado para ir al colegio».

«Me di cuenta que el Diego, en mi casa, encerrado, en una burbuja, él no iba a aprender lo que iba a aprender en un jardín, porque quizás yo le iba a dar todo mi amor, y lo que yo pueda enseñarle, pero allá le enseñan otras cosas, y el Diego yo he notado que ha avanzado mucho».

«Y no sabían ni hablar, no sabían ir al baño solos, nada, porque pasaban conmigo no más, yo los bañaba, no hablaban, apuntaban las cosas, ahora no, me hablan, se van solos al baño, se duchan solos, comen solos, porque antes tampoco comían solos...(...)».

En los testimonios se puede ver que los discursos emergen de una comparación entre la crianza familiar y la educación inicial profesional, reconociendo en esta última un aporte sustancial que supera los alcances de la primera, aunque en absoluto la reemplaza.

1. B. Sobre el valor instrumental de la educación inicial para las madres

Para las madres, la educación inicial representa una utilidad práctica en beneficio de ellas y sus familias, ya que les permite contar con una institución profesional de apoyo al cuidado, crianza y formación de sus hijos, la cual, en la medida que resulta confiable, representa un significativo aporte a la distensión del uso del tiempo para la mujer. En este sentido, la educación inicial les permite a las mujeres desempeñar actividades que se les tornan difíciles de realizar por estar casi exclusivamente abocadas al cuidado de sus hijos y del hogar. En el caso de Batuco, la precaria situación económica familiar hace necesaria la incorporación laboral de la mujer para aumentar los ingresos de los hogares, por lo que el trabajo remunerado aparece como la principal de las actividades deseadas por las mujeres. Ahora bien, contar con instituciones de educación inicial no sólo representa un aporte para las madres que desean

trabajar, sino también es un componente crucial para permitir un buen desempeño laboral en tanto les proporciona la tranquilidad de que sus hijos se encuentran bajo un cuidado seguro.

«Que una se sienta segura de donde va a dejar a sus hijos, que puedan estar bien, que puedan estar bien cuidados, (...) hay veces que las madres necesitan trabajar o necesitan tener su espacio como mujer (...) para uno distraerse y no sé poh, hacer compras o trabajar, es necesario trabajar hoy en día. Entonces es necesario que alguien esté pendiente de los niños y que sepan bien el cuidado».

Como se aprecia en este testimonio, el segundo gran elemento que surge como un aporte práctico de la educación inicial para las madres es que les permite un espacio en su vida cotidiana para realizar actividades que les posibiliten desarrollarse personal y socialmente como mujeres, más allá del rol de madres insertas en el hogar.

«La mujer se envejece en la casa, la casa mata, aunque muchos digan que no, de verdad sí. De repente, no te dai ni cuenta y estai metía en un laberinto, que no hallai cómo salir, que te da depre, que lo único que querí es llorar, explotar, sobre todo cuando no tení apoyo de nadie».

Este último testimonio destaca en forma dramática los efectos que tiene sobre las mujeres la relegación al ámbito del hogar, la falta de redes de apoyo para el cuidado de los niños, y la escasez de oportunidades de realización personal y social, los cuales se agravan en contextos de severa dominación patriarcal y en momentos de aflicción por motivos económicos, situaciones que pueden perjudicar su salud mental (Valdés, 1988). Por ello, la contribución práctica de una institución de educación inicial consiste en otorgar un espacio que posibilite la realización de las mujeres hacia una mejor calidad de vida para éstas y sus familias, aunque, por supuesto, lograr esto depende de otras instancias, oportunidades y posibilidades de cambio social.

2. Disposición de las madres respecto al ingreso a la educación inicial de sus hijos

Este apartado presenta las consideraciones que las madres realizan en el momento de decidir la incorporación de sus hijos a una institución de educación inicial, las que se sustentan en las visiones sobre las instituciones ya existentes, y, principalmente, en las percep-

ciones respecto a cuál es la edad más adecuada de ingreso de niños a los establecimientos de educación inicial. Estas visiones se organizan según las construcciones culturales sobre la crianza y la relación madre-hijo/a, que en la actualidad se encuentran en tensión con las necesidades particulares de las familias y las ofertas de educación temprana.

2. A. Opiniones sobre las instituciones de educación inicial existentes en Batuco

En términos generales, las madres entrevistadas tienen una buena percepción de las instituciones de educación inicial situadas en Batuco, mostrándose en discursos de agradecimiento por las oportunidades brindadas y la efectividad e integralidad del servicio que aportan. También se valora la gratuidad o el bajo costo de estos servicios en la localidad. Se destacan las opiniones que dan cuenta de la preocupación y el amor que tienen las docentes por los niños, lo cual les genera a las madres un sentimiento de cercanía y confianza hacia estas instituciones. En menor medida se detectaron percepciones negativas, referidas a aspectos puntuales, como el ambiente inadecuado que rodea a uno de los establecimientos, y a las «indebidas» estrategias de captación de las escuelas de lenguaje. No obstante, se constató que una mala imagen social del establecimiento, asociada a maltratos, falta de higiene o descuidos se convierte rápidamente en una predisposición de rechazo por parte de las madres.

2. B. Sobre la edad adecuada de ingreso de los niños y niñas a la educación inicial

La estimación sobre la edad adecuada de ingreso de los niños a las instituciones de educación inicial se constituye como un punto de vista central para determinar los elementos que las madres toman en consideración al momento de decidir la incorporación de sus hijos. En primer lugar, las respuestas de las madres entrevistadas dieron cuenta de opiniones variadas sobre las edades adecuadas de ingreso, las que fluctúan desde los 3 meses a los 3 años y medio. Sin embargo, según los discursos, la sola consideración del elemento etario no se constituye como factor determinante, pues la estimación está íntimamente ligada a aspectos propios del apego en la relación madre-hijo/a, las percepciones sobre el avance en las etapas de desarrollo que son necesarias para el ingreso, y la situación laboral que presenta la madre en un determinado momento.

La importancia del apego en la relación madre-hijo/a es fundamental para la decisión de incorporarlos a programas de educación inicial, puesto que si ésta es muy intensa, la decisión probablemente indicará una edad tardía para el ingreso a ellos. Esta intensidad, como se muestra en los testimonios siguientes, está acompañada de una convicción de que el rol de la madre es estar al cuidado de sus hijos el mayor tiempo posible.

«O sea, lo principal es que esté con uno, me entiendo, como familia, no estoy criticando, no estoy criticando las salas cunas, pero después al jardín a los tres años, tres años y medio».

«Porque también como me ha costado tanto quedarme embarazada, entonces como que más quiero disfrutar de mi hijo a mi lado (...) Por eso, no mandaré a mi hijo al jardín infantil y a sala cuna tampoco».

En otro plano, existen representaciones sociales sobre la edad adecuada de ingreso según las capacidades y habilidades mínimas que debieran tener los niños y niñas para que se integren de forma apropiada a un centro de educación inicial, las cuales también son diversas, pero centradas en aspectos concretos referidos al término de la lactancia, al desarrollo de los primeros elementos del lenguaje, al desarrollo psicomotor y de las capacidades cognitivas de aprendizaje.

Finalmente, la situación laboral de la madre tensiona, condiciona y transforma las predisposiciones culturales y personales para determinar el momento de inserción de los niños a centros educativos, generando a su vez la necesidad de una incorporación temprana a programas de educación inicial:

«Lo ideal para mí sería criarlo hasta más tarde, poh, pero yo creo que ya a los tres meses está bien para llevarlo a sala cuna, por un tema de necesidad, porque voy a tener que trabajar».

«Ahí es donde el corazón de una se divide, y ahí entras a cuestionar ¿Trabajaré o no trabajaré?, pero esa es la necesidad, uno trabaja por necesidad».

La decisión de las madres con respecto a la edad adecuada para incorporar a sus hijos a programas de educación inicial, evidencia un cambio paulatino en los parámetros culturales en torno a la crianza y la edad de ingreso al sistema educacional, que se mueve a favor de una integración cada vez más temprana, acelerándose en los casos en que existe mayor necesidad de incorporación femenina al mercado laboral. La expansión de la oferta educación parvularia en el país en los

últimos años es un factor clave para favorecer este proceso de escolarización temprana y cambio cultural.

3. Sobre la confianza en las instituciones de educación inicial

En este estudio se constató que el valor de la confianza es un componente decisivo en la decisión de incorporación, permanencia y/o rechazo de la educación inicial por parte de los padres. La forma en como las instituciones logran generar confianza en las personas usuarias es un factor clave en el éxito de un programa de educación inicial, puesto que el tema del cuidado y la formación de los niños se muestra como muy sensible y relevante para las madres. Se presentan a continuación los distintos aspectos que configuran las percepciones de las madres relativas al establecimiento de la confianza en las instituciones de educación inicial, como también los discursos que indican los motivos y hechos que generan desconfianza y temores respecto a los centros educativos.

3. A. Elementos de confianza

El establecimiento de la confianza, la seguridad y la certidumbre respecto a las instituciones de educación inicial se produce con la confluencia de múltiples factores que evalúan un actuar adecuado y deseado para estos centros educativos desde el punto de vista de las madres. En primer lugar, se destacan aquellos factores referidos a la existencia de una relación afectuosa y de cercanía establecida entre las educadoras y los niños, lo que se manifiesta en el comportamiento que las madres ven a diario en sus hijos y en las interacciones de éstos con las educadoras y técnicas en párvulos:

«Que esté con ganas de entrar al jardín, que mi bebé vea a las tías y le guste estar con las tías, porque muchas veces uno ve que el bebé chiquitito, de meses, rechazan a las tías (...) En cambio cuando el bebé llega y le tira las manitas a la tía y le sonríe, eso es un signo de que en el jardín están cuidando bien a mi guagua».

Es necesario entender el establecimiento de la confianza como un proceso acumulativo que requiere tiempo para que las partes se conozcan y dialoguen mutuamente. En este sentido, los argumentos de las madres dan importancia al grado de cercanía y conocimiento que se puede instaurar con las educadoras responsables del cuidado y formación de sus hijos, lo que se constituye en uno de los primeros pasos de este proceso:

«Uno tiene también que conocer a las tías para poder confiarle a su hijo, porque usted no le va a ir a confiar a cualquier persona a su hijo».

Un segundo paso importante en este proceso se refiere a generar, entre las familias y las instituciones educativas, una comunicación fluida, horizontal y formativa sobre el curso cotidiano de la educación y comportamiento de los niños. Esta modalidad de comunicación permitiría generar confianza tanto en las educadoras como en el trabajo pedagógico que ellas realizan, ya que las madres consideran relevante contar con información sobre sus hijos en el momento en que ellas están ausentes, lo cual transparenta el acontecer diario en estas instituciones. Sin duda, el factor comunicativo es el más importante para proyectar de forma sólida una relación de confianza duradera.

En tercer lugar, las madres acentúan como elemento significativo de confianza la posibilidad de un libre acceso al establecimiento con el objeto de observar directamente lo que acontece con sus niños, desprovisto de restricciones que pongan velo a las vivencias diarias de los niños en el centro educativo:

«Que fueran como más abiertos, que si tú tienes un tiempo, los puedas ir a ver. (...) porque hay jardines que cierran y tú no sabes cómo están adentro, que por último uno pueda darse una vuelta y ver que de verdad están cuidados».

De acuerdo a lo anterior, el proceso de generación y establecimiento de la confianza requiere que el centro educativo garantice niveles adecuados de transparencia y accesibilidad hacia las familias, ya que se constató que, en el sentir de las madres, existen temores constantes de que algo perjudicial les pueda ocurrir a sus hijos. Se puede observar claramente que la sensación de confianza de las madres en un centro educativo está más relacionada con el bienestar que éste pueda asegurar a sus hijos que con la calidad educativa que pueda promover. Esto no significa una desconsideración por la calidad educativa (véase 1.A.), sino que señala que el grueso de las incertidumbres y temores que las madres deben resolver para adquirir confianza está en la situación de dejar a sus hijos en manos ajenas. Por ello es que la generación y establecimiento de la confianza requiere un cuidadoso tratamiento por parte de la institución de educación inicial, manteniendo una comunicación adecuada con las familias y entregando permanente seguridad respecto al buen cuidado y trato con los niños y niñas.

3. B. Elementos de desconfianza y temor

La identificación de elementos de desconfianza y temor permite conocer los puntos críticos y negativos que están presentes en las representaciones sociales de las madres con respecto a la educación inicial, los cuales deben ser considerados como situaciones a prevenir o evitar en el proceso de generación y establecimiento de la confianza.

El componente más notorio de la desconfianza de las madres es el temor al maltrato físico y psicológico que pueden experimentar sus hijos por parte del personal que trabaja en el centro educativo:

«Y que no les vayan a pegar, porque tú viste que en Santiago, los mejores colegios donde tú pagas, a los niños les pegan, entonces qué garantía te dan a ti que nos les vayan a cachetear a tu hijo si no quiere tomarse la leche, o que no le vayan a pegar un palmetazo porque no se queda quieto para que le cambien el pañal, entonces preocupa».

«... es que igual da miedo, a mí me da terror mandarla, o que lllore, o que le peguen por cualquier cosa ...».

«... y que lo ignoren porque también hay partes donde los dejan y lloran y lloran y los ignoran, o sea, no son capaces de verlo, yo creo que entre le peguen a que lo ignoren es casi lo mismo».

«Me da mucho miedo que no tengan paciencia, la misma paciencia que tengo yo con ellos para darles la comida, que se me adelgacen».

La indefensión y vulnerabilidad de los menores da cabida a una percepción de riesgo constante respecto a la integridad de éstos, especialmente cuando no están directamente bajo el cuidado y responsabilidad de la madre. Al respecto, por experiencia propia, las madres puntualizan que el rol maternal requiere de cariño, mucha paciencia y atención, por lo tanto expresan temor de que otras personas no tengan las mismas características, o de que no cuenten con la experiencia necesaria en el trabajo con niños, lo cual pueda desencadenar conductas de desatención, maltrato y violencia.

Otro elemento importante que emergió de la percepción de las madres, es una generalizada representación social negativa de la presencia de hombres como parte del equipo de trabajo de la institución, la cual ha sido alimentada por acontecimientos de maltrato y abuso de menores que se ven tanto en la vida cotidiana como en los medios masivos de comunicación. Por otra parte, se destacó en los discursos un temor a que la

limpieza en el recinto sea inadecuada, y que no se respeten normas de higiene con respecto a los baños, utensilios de comida y de aseo que se usan a diario en el recinto.

En definitiva, la desconfianza en instituciones de educación inicial está íntimamente relacionada con el temor al maltrato y descuido en todas sus formas hacia los niños y niñas, lo que produce una actitud permanente de alerta con respecto a lo que acontezca en el interior del centro educativo. El punto más crítico de la desconfianza se genera cuando se producen hechos concretos de maltrato o descuido, lo que generaría una fuerte reacción de rechazo y rotulación social negativa de la institución responsable de estos daños.

4. Diseño ideal de un jardín infantil / sala cuna para Batuco

En este ítem se les propuso a las madres que idearan en conjunto, de acuerdo a sus expectativas y anhelos, el diseño ideal de un jardín infantil / sala cuna. El propósito de este ejercicio se orientó a conocer las características generales que debe tener una institución de educación inicial adaptada a sus necesidades e intereses. Contar con estos conocimientos resultará relevante para la incorporación o modificación de algunos componentes de los proyectos de educación inicial que se implementen, posibilitando de esta forma que la comunidad beneficiaria se pronuncie en la toma de decisiones desde una perspectiva más participativa, cercana y pertinente. Por cierto, esto se enmarca en la promoción de programas de calidad que reconocen el papel fundamental que juega la familia y la comunidad en el sistema educativo⁹. De este ejercicio surgió una pluralidad de ideas que se organizaron en diferentes ámbitos que formarían parte de un proyecto de educación inicial, los que se revisan a continuación:

4. A. Infraestructura y acondicionamiento

Las madres entrevistadas proponen una infraestructura ideal del recinto que les dé confianza y seguridad ante la amenaza de accidentes, que contenga espacios amplios, confortables y adecuados para el esparcimiento; que tenga áreas verdes; y que se considere para el invierno la existencia de un drenaje óptimo de las aguas lluvias, así como un espacio techado para el uso de los niños en este período. Por otra parte, manifiestan desconfianza ante los lugares donde haya polvo y piedras, y prefieren que el recinto sea de un solo

piso, todo ello para prevenir accidentes. Por otra parte, las madres destacaron la importancia de una decoración que sea estimulante para el aprendizaje, así como la seguridad que les brindaría contar con una enfermería. Sugirieron además la implementación de un huerto educativo, entre otros elementos para apoyar la formación de sus hijos. En síntesis, la seguridad, la confortabilidad y la adecuación para el aprendizaje son los principales elementos que las madres observan como importantes respecto a la infraestructura y acondicionamiento de un establecimiento de educación inicial.

4. B. Perfil de las educadoras y técnicas en párvulos

Este ámbito es importante para conocer las expectativas de la población beneficiaria respecto a los profesionales encargados de impartir educación inicial a sus hijos. Las madres entrevistadas propusieron las características centrales a tomar en cuenta para evaluar satisfactoriamente desde su punto de vista a las educadoras.

El primer aspecto está referido al carácter profesional que deben poseer las educadoras, el cual es evaluado como fundamental para el desarrollo de una labor educativa de calidad:

«A mí me gustaría que si hubiera un jardín, una sala cuna, sea gente profesional, preparada para niños, no que entre una profesora de octavo, y que porque quedó sin pega la metieron a un jardín. Y lo otro, es que... harto personal. No que hubiera una pura tía... que tuvieran acceso a harto personal, para que no falte nada po', nada se les quede atrás».

La necesidad de contar con educadoras profesionales es un punto de vista compartido entre las madres y los expertos en educación, ya que estos últimos la definen como una de las dimensiones esenciales del aseguramiento de la calidad, que se traduce en mejores resultados en el desarrollo cognitivo y social de los niños (Vegas et al., 2006: 15).

Además del carácter profesional de las educadoras y técnicas en párvulos, las madres plantean como característica igualmente relevante el hecho de que éstas sean afectuosas en el trato con los niños. Otra característica importante es que el/la profesional tenga una vocación por su trabajo, lo cual asegura la calidad permanente del servicio entregado. Como parte de las cualidades del profesional ideal, se recalcó la conveniencia de que éste tenga un carácter personal alegre

y dinámico, que promueva con motivación las actividades a realizar con los niños.

Como se señaló en el apartado referido a la confianza hacia las instituciones de educación inicial, es fundamental para las madres que el profesional tenga una comunicación fluida, cercana y abierta con ellas, proporcionándoles la información que necesitan sobre el acontecer cotidiano de los niños:

«Que cuando uno les diga algo que la escuchen y como que la entiendan, eso es lo uno quiere como mamá».

«Que hable lo bueno y lo malo, «peleó, mordió, rasguñó, tiro tierra», pero que hable lo bueno y lo malo».

Finalmente, surgió como elemento relevante la conveniencia de contar con profesionales de educación parvularia que residan en la localidad, ya que esta cercanía les entregaría confianza a las madres respecto de su persona, y también de su compromiso social por la población local:

«Aquí Batuco tiene personas, jóvenes que han estudiado para atender los niños, y por qué tienen que ir a buscar otras personas que nosotros no conocemos. Entonces, si van a hacer una sala cuna, queremos personas de Batuco».

«Con mujeres preparadas, con mujeres de aquí de la misma población. Es súper fácil traer gente profesional de otros lados, pero que no se han mortificado con nada, gente que no sabe, gente que viene, viene a trabajar, pero no trae un sentido social, no trae un sentido de verdad de ayudar, un compromiso real, me entiende, que va más allá del atender a un niño del enseñarle, de meterle cosas, va mucho más allá de eso».

En suma, en esta construcción ideal de las educadoras y técnicos en párvulos se ponen en juego diversos factores que van más allá de la excelencia pedagógica, entregándose una definición más integral en la que se toman en cuenta características de la personalidad, el componente vocacional, la capacidad de comunicación fluida y horizontal, la cercanía y su compromiso social con la localidad.

4. C. Jornada

La jornada ideal para las madres de Batuco se estructura según las actividades que éstas realizan durante el día. Por ello, los horarios que proponen son muy variados, apuntando hacia jornadas de extensión horaria máxima, jornada completa y media jornada. Por su par-

te, la literatura especializada muestra que los programas que desarrollan una flexibilización de los horarios integrando alternativas de tiempo completo, se relacionan positivamente con el empleo femenino (Vegas et al., 2006: 25).

Los casos que demandan una máxima extensión horaria corresponden a mujeres que trabajan en Santiago, en otras localidades, o bien en jornadas extensas dentro de la localidad. Otras mujeres que trabajan o buscan trabajo, señalan la necesidad de contar con jornada completa para el cuidado de sus hijos. Por otra parte, la mayoría de las mujeres que no trabajan fuera del hogar proponen un horario ideal de media jornada, ya sea en la mañana o en la tarde, ya que ello les permitiría realizar otras actividades distintas al cuidado de los menores. En síntesis, existe la necesidad de contar con una flexibilidad horaria que sea acorde con las distintas demandas que aquí se describen, puesto que la existencia de jornadas adecuadas es un factor determinante para la inserción y permanencia de los niños en un programa de educación inicial.

4. D. Contenidos o actividades

En este ítem las madres reseñaron los contenidos ideales que les gustaría fueran enseñados a sus hijos en las modalidades de sala cuna y jardín infantil. Los contenidos deseados para sala cuna según las madres están relacionados con la importancia de la estimulación temprana, el desarrollo del lenguaje, y la presencia de actividades didácticas que favorezcan el aprendizaje a través de la experiencia directa.

Por su parte, los contenidos deseados para jardín infantil que plantean las madres tienen que ver con el aprendizaje de hábitos necesarios para enfrentar la vida diaria y la modelación de sus pautas de conducta. De la misma manera, subrayaron la importancia de que en el jardín infantil se les enseñe el respeto por las personas y por las normas sociales, además comportamientos solidarios. A su vez, las madres destacan que uno de los aportes centrales de un jardín infantil en cuanto a sus contenidos consiste en preparar a los niños para su desempeño futuro en la educación escolar.

El estudio constató que las madres poseen nociones -que surgen de experiencias directas e indirectas en educación inicial- respecto a los contenidos, actividades, conocimientos y resultados esperados a desarrollar por sus hijos dentro de las instituciones educativas

en ambos niveles. Las expectativas de las madres respecto al aprendizaje de sus hijos en los centros educativos son complementarias a la formación que se entrega en la familia, y se relacionan con la proyección ideal que hacen ellas para sus niños en miras del éxito escolar, del desarrollo de habilidades sociales y de comportamientos aceptados socialmente, elementos que en definitiva propenden hacia el logro de mejores condiciones de vida futura.

4. E. Participación de los apoderados en el programa

En este apartado se encuentran los puntos de vista y expectativas de las madres respecto a los ámbitos y actividades en las cuales les gustaría participar, relacionarse y cooperar con la institución.

Dentro de las actividades se destacan las recreativas, siendo éstas referidas más comúnmente en los discursos. La principal motivación en estas actividades es la entretención conjunta de la comunidad educativa, mediante la participación en celebraciones y actividades artísticas que por lo general se efectúan en los recintos educacionales. Por otro lado, se manifestó la disposición de las madres para colaborar y apoyar en aspectos operativos del funcionamiento de la institución, reflejando una actitud de compromiso que les permita integrarse como parte de la comunidad educativa.

La posibilidad de potenciar espacios de participación activa fue otra de sus expectativas explicitadas, a través de una relación abierta con el centro educativo, en modalidades que superen las reuniones formales de apoderados e involucren a los padres en el proceso de aprendizaje.

Desde nuestra perspectiva, se debe tomar en cuenta que las expectativas de las madres responden no sólo a sus anhelos, sino también a sus experiencias previas, de aquí que en el tema de la participación exista una tendencia predominante a las actividades de esparcimiento. Creemos que ello tiene que ver con la forma en que se ha construido la relación entre los educadores profesionales y los padres de estrato socioeconómico bajo, aspecto que es necesario revisar críticamente para llevar a la práctica procesos participativos que se correspondan con la idea de pertinencia sociocultural. Lo anterior tiende a superar las formas tradicionales de participación que proponen que la familia se «adapte» funcionalmente a la oferta educativa.

***IV. Factores que inciden en la decisión de las madres o personas responsables para la incorporación, permanencia y/o rechazo de la educación inicial de los niños de Batuco:
Recomendaciones para estrategias locales pertinentes***

Para finalizar los resultados de este estudio, se realizó un análisis descriptivo del material cualitativo total de la investigación, cuyo resultado permitió diseñar un

esquema integrado de los factores socioculturales y de contexto detectados en el estudio que inciden en las decisiones de las madres para la incorporación, permanencia y/o rechazo de la educación inicial para sus hijos. Esta información resulta relevante para orientar la planificación y gestión de las instituciones educativas de Batuco, teniendo en cuenta criterios de pertinencia sociocultural en relación a las necesidades, demandas e intereses de la población local. Así pues, de acuerdo al esquema que se presenta a continuación, los factores de incorporación y de rechazo entregan elementos de juicio para desarrollar una estrategia de captación de beneficiarios, y los factores de permanencia confieren aspectos relevantes a considerar para la estrategia de gestión del centro educativo:

ESTRATEGIAS DE CAPTACIÓN		ESTRATEGIAS DE GESTIÓN	
Factores de incorporación	Factores de rechazo	Factores a favor de la permanencia	Factores en contra de la permanencia
<p>Valor instrumental de la educación inicial para las mujeres.</p> <p>Demanda educativa ajustada a necesidades e intereses locales.</p> <p>Necesidades laborales.</p> <p>Alta demanda educativa en niveles de sala cuna y medio menor.</p> <p>Importancia de la educación inicial para la formación de los hijos.</p> <p>Confianza en la institución.</p> <p>Consideración de la edad adecuada para el ingreso a la educación inicial.</p> <p>Falta de redes de apoyo a la crianza.</p> <p>Entrega de alimentación para los niños.</p> <p>Existencia de programas con extensión horaria.</p>	<p>Oferta educativa no ajustada a sus necesidades e intereses.</p> <p>Rechazo de las madres por fuerza de su rol tradicional en la crianza.</p> <p>Sentimiento de apego y consideraciones de edad adecuada para el ingreso a la educación inicial.</p> <p>Desconfianza y temor al maltrato.</p> <p>Imagen negativa del recinto.</p> <p>Baja demanda educativa en niveles de medio mayor y transición.</p> <p>Dificultades económicas para asumir costos del programa.</p> <p>Visión patriarcal del cuidado como un rol femenino.</p> <p>Presencia de hombres en el establecimiento.</p> <p>Madres – dueñas de casa que no trabajan ni pretenden hacerlo.</p> <p>Existencia de redes de apoyo a la crianza.</p> <p>Lejanía del establecimiento.</p>	<p>Confianza establecida con la institución</p> <p>Constatación de resultados positivos en la educación de los niños.</p> <p>Madres y padres desarrollan conciencia de la importancia de la educación inicial.</p> <p>Apoyo a mujeres que trabajan y/o estudian.</p> <p>Alimentación adecuada para los niños.</p> <p>Bienestar de los niños.</p> <p>Involucramiento y participación esperada de los padres en el centro educativo.</p> <p>Existencia de programas con extensión horaria.</p>	<p>Existencia de conflictos entre los padres y la institución.</p> <p>Ocurrencia de hechos concretos de maltrato o descuido en la institución.</p> <p>Actitudes de alerta sobre descuidos o maltratos.</p> <p>Inadaptación de los niños a la institución.</p> <p>Incidencia del invierno.</p> <p>Enfermedades reiteradas de los niños.</p>

Figura 1. Esquema de factores socioculturales y de contexto a considerar en estrategias de captación de beneficiarios y de gestión de proyectos educativos a implementar en la localidad de Batuco. Fuente: Elaboración propia.

En el esquema se destacan en negrita aquellos factores socioculturales y de contexto que emergieron como más relevantes según su incidencia en las decisiones de las familias para la incorporación, rechazo o permanencia de sus hijos en instituciones de educación inicial. No obstante, es necesario no desestimar los otros elementos presentes en los discursos, ya que en los casos particulares la jerarquía de estos factores puede variar. A su vez, estos factores pueden transformarse a través del tiempo siguiendo las dinámicas culturales, sociales e históricas de la población local.

Las estrategias de captación deben proponer una oferta educativa pertinente a la realidad sociocultural, aprovechando y potenciando los factores favorables a la incorporación que sean detectados. A su vez, deben enfrentar, y en lo posible reducir los factores de rechazo. Ahora bien, entender estos factores como insertos en la cultura y sociedad local implica tener en cuenta que son difíciles de transformar en el corto plazo, de modo que las estrategias de captación y de gestión deben tener una visión de cambio cultural paulatino, complejo y a largo plazo, que se construye en conjunto con las poblaciones locales, teniendo en cuenta las condicionantes del medio en que éstas se desenvuelven.

Las estrategias de gestión deben considerar que son las experiencias positivas o negativas en educación inicial las que determinan las decisiones de los padres sobre la permanencia de sus hijos en centros educativos, en especial las que inciden en la confianza en la institución y en la percepción del progreso educativo de sus hijos. En este sentido, deben mantener el nivel de expectativas de las familias a lo largo del tiempo e involucrarlas participativamente en el desarrollo educativo de sus hijos, teniendo la precaución de evitar conflictos o hechos de maltrato en el recinto, ya que ello perjudicaría severamente la imagen social de la institución, comprometiendo el éxito del proyecto educativo.

Si bien estos factores pueden ser comunes a otras realidades locales, se debe entender que la pertinencia sociocultural que reflejan se ajusta a la realidad particular de Batuco, por lo que es necesario resistir las tentaciones generalizadoras y comprender que las aplicaciones en otros contextos requieren nuevas investigaciones, acercamientos y diálogos con las comunidades. De esta forma, cada proyecto educativo debe contar con algún grado de autonomía que le permita insertarse en los contextos locales de la mejor forma posible, estudiando desde el principio el entorno social y

cultural en que se asentará, y flexibilizando sus servicios y modos de operar en miramiento de las necesidades encontradas.

En suma, las estrategias de captación y de gestión deben contener un criterio de pertinencia sociocultural que reconozca las características particulares de los contextos; las demandas, intereses, necesidades y expectativas de las poblaciones beneficiarias; y que se acompañe de investigaciones e intervenciones sociales que dialoguen con las personas responsables de los niños, permitiendo su participación en la conformación del proyecto educativo.

V. Reflexiones finales

Los resultados de esta investigación entregan elementos sustanciales para desarrollar un enfoque de pertinencia sociocultural para proyectos de educación inicial en Batuco. Si bien la caracterización de la demanda educativa en términos cuantitativos es relevante para la localización y el establecimiento de un centro de educación inicial, a nuestro juicio es la información obtenida a través de métodos cualitativos y etnográficos la que aporta mayor complejidad para comprender los contextos locales y las características socioculturales de sus poblaciones, con miras a implementar estrategias pertinentes y participativas que generen mejores impactos sociales, efectividad de las intervenciones y calidad educativa.

Una constatación importante del estudio en Batuco es la persistencia de pautas culturales ligadas a roles tradicionales de género, en particular las que sustentan a la madre como la principal encargada de la crianza, que se asume como un ámbito de competencia femenina. No obstante, estas pautas entran en tensión con las necesidades de inserción laboral femenina, la sobrecarga de actividades de acuerdo al triple rol de madre-esposa-dueña de casa, y la oferta creciente de educación inicial y cuidado de los niños más pequeños. Esta tensión la enfrenta cada familia en función de sus necesidades y recursos (económicos y sociales). De esta forma, en la medida en que las necesidades económicas son más urgentes, se observa una tendencia a la incorporación temprana de los niños en la educación inicial, debido a la inserción laboral de las madres. Tomando en cuenta las excesivas presiones que pesan sobre ellas, es necesario promover una mayor incorporación de ambos padres en la crianza y educación de sus hijos, entendiendo estas responsabilidades de forma compartida y no exclusivas de las mujeres; esto significa, en definitiva, un cambio cultural en

torno a la maternidad y los roles de crianza al que es necesario propender¹⁰.

Según UNICEF (2005), en Chile, en los últimos 15 años, se ha avanzado en la implementación de programas y servicios más adecuados a la heterogeneidad de las necesidades y demandas de la población. No obstante, «*la lógica sectorial y centralismo en el diseño y gestión de las políticas sociales tienden a estandarizarlas y hacerlas impermeables a las visiones y aportes de los actores locales*» (UNICEF, 2005: 22). Tanto la estandarización como la impermeabilización restringen las posibilidades de efectividad, de aprendizaje y retroalimentación constante respecto a la aplicación de estas políticas. Por lo tanto, Chile Crece Contigo, que se propone un aumento significativo de la cobertura de educación inicial a nivel nacional, debe asumir el desafío de incorporar las visiones de sus beneficiarios y flexibilizar su aplicación de acuerdo a las realidades concretas a las que se enfrenten. De acuerdo a este último punto, concordamos con José Juan Amar en que «*La intervención en infancia no puede abordarse desde enfoques científicos que no tengan en cuenta el contexto real en que el niño se desenvuelve (...) Por esto, más que estandarización de los programas dirigidos a la niñez, es razonable esperar diversidad y heterogeneidad. Las alternativas de atención deben responder a las demandas concretas de una realidad*» (Amar, 2001: 131 - 132).

Nuevas tendencias en el estudio de las intervenciones sociales, tales como el enfoque de interfaz o «*perspectiva orientada al actor*»¹¹, son útiles y necesarias para examinar cómo las políticas se aplican en contextos particulares y desde allí hacer un análisis de las políticas sociales. Esta perspectiva plantea que en los escenarios locales se modifican las políticas según los intereses, posiciones, expectativas, estrategias de negociación y relaciones entre los actores concernidos, por lo tanto este enfoque es fundamental para comprender estas relaciones y generar un conocimiento «*enraizado*» desde lo local, «*el cual sólo puede ser adquirido en tanto la implementación de la política está abierta a aprender de la experiencia*» (Roberts, 2001:12). En este sentido, la capacidad de aprender de las experiencias locales y de los impactos de las estrategias de intervención en nuestro país, se constituye en un desafío insoslayable para el diseño, gestión y evaluación de las políticas de infancia y educación inicial, en especial si se considera que, hasta ahora, la influencia mayoritaria en esta materia la han tenido las convenciones internacionales, las evidencias de otros

países y los planteamientos teóricos foráneos (Redondo, 2005; Hidalgo, 2003).

Teniendo en cuenta la complejidad social de las poblaciones más desfavorecidas, como es el caso de Batuco, nos parece necesario poner en tela de juicio la promesa de «*igualar las oportunidades de desarrollo de los niños chilenos*», presente en el discurso de la política de infancia y del sistema de protección integral en implementación, ya que estas iniciativas son a todas luces insuficientes para contrarrestar la extrema desigualdad social del país. De acuerdo a Redondo (2005), existen numerosos antecedentes que comprueban que los sistemas educativos en sí mismos no favorecen la igualdad de oportunidades, y que el sistema educativo chileno reproduce e incluso tiende a legitimar la desigualdad existente. Por otra parte, la mayor oferta educativa es sólo uno de los varios factores que inciden en la incorporación laboral femenina en contextos de pobreza¹², por lo tanto su impacto en este ámbito es relativo. Además, como se puede ver en el caso de Batuco, la mayoría de los empleos femeninos en estos contextos son precarios, temporales y de baja remuneración. En definitiva, creemos que esta promesa carece de un sustento adecuado para cumplirse, y esta sujeta a la configuración de un escenario social mayor, inexistente aún, que propicie oportunidades y posibilidades reales de transformación social y política en función de una sociedad más equitativa.

Si bien el desafío de la igualdad de oportunidades sobrepasa los límites efectivos que la política actual puede asegurar, creemos que es posible plantear un mejoramiento de ésta en términos de su adecuación y relación con los contextos locales y las poblaciones beneficiarias, lo que se convierte en un desafío plausible y oportuno. En este sentido, el criterio de pertinencia sociocultural en las intervenciones a realizar implica utilizar una perspectiva basada en el desarrollo de herramientas y metodologías flexibles e innovadoras en la implementación de programas educacionales en correspondencia con las realidades a las cuales se enfrenta. En esta línea, resulta fundamental la realización de nuevos estudios sociales sobre las realidades locales en que se insertan las instituciones de educación inicial, considerando el significativo aumento de cobertura que se impulsa desde las políticas actuales en Chile. Asimismo, es necesario propiciar un mayor encuentro entre las ciencias sociales y la educación parvularia, con el fin de generar nuevas propuestas teóricas y aplicadas en beneficio de las poblaciones más desfavorecidas y sus niños.

Notas

¹ En este documento, con fines de lograr una redacción favorable a la lectura, se utilizará el género masculino para referirse a los niños y niñas en conjunto.

² El concepto de *pertinencia sociocultural* se refiere a la adecuación que un proyecto o programa de educación inicial tenga con las características sociales y culturales de una población determinada, así como con sus necesidades, demandas, intereses y expectativas respecto a la educación inicial de los niños.

³ La desocupación se reduce en los meses de temporada agrícola (septiembre – abril) a un 5%, y aumenta a 15% en el resto del año (FUSUPO, 2004).

⁴ Datos obtenidos en el Consultorio de Batuco. El embarazo adolescente es un fenómeno muy visible en la localidad, registrándose en la investigación de terreno casos como el de una adolescente de 15 años que ya tenía dos hijos, y el de una joven de 21 años que esperaba su quinto hijo.

⁵ Se entrevistó a la matrona del Consultorio de Batuco y a la encargada de un programa de atención a madres adolescentes de la localidad.

⁶ Estudios hechos en Chile revelan que el embarazo adolescente ha disminuido en niñas de 15 a 19 años, pero ha aumentado en el grupo de niñas entre 11 y 14 años, contándose en este último rango a 1.058 adolescentes embarazadas en el año 2003 en el país, cifra con tendencia al alza. Estos estudios alertan sobre los dramas sociales que se esconden tras esta realidad, que influye sobre todo a la población de estrato socioeconómico bajo, sugiriendo que debiera ser materia de políticas públicas, en especial en torno a la educación sexual (La Nación, 26/09/2007:18).

⁷ El jefe del Departamento de Educación Municipal de Lampa indica que la subvención en las escuelas de lenguaje es de cerca de 90 mil pesos por niño, mientras que en instituciones públicas es de 30 mil pesos por niño.

⁸ A nivel nacional la cobertura para este segmento es de 26,9%, contraponiéndose al 96,9% existente en Batuco. Como se ha señalado, esta situación se explica por la presencia de las escuelas de lenguaje.

⁹ Diversos autores sostienen que el concepto calidad para programas de educación inicial, dependerá en una importante medida del rol que asuma la familia como agente protagónico y participativo en la educación de sus hijos (Herrera y Mathiesen, 2006: 32; Hogar de Cristo, 2005: 43; Blanco, 2005: 27; entre otros). En este sentido, la «participación y compromiso de la familia y la comunidad» es uno de los componentes de acreditación de la calidad promulgados por JUNJI desde el año 2003.

¹⁰ Para el caso de familias monoparentales, se debería promover la incorporación de la segunda persona a cargo de los niños.

¹¹ Desarrollada por Norman Long y otros desde los 90's en la Universidad de Wageningen, Países Bajos.

¹² En Chile existe un 30,4% de participación laboral de la población femenina pobre (MIDEPLAN, 2007: 15). Para Contreras y Plaza (2004), se debe considerar entre los determinantes de la participación laboral femenina a variables como: la escolaridad (correlación positiva a mayor años de escolaridad), la edad (decrece a medida que avanza el ciclo vital), los hijos (a mayor cantidad de hijos menor participación, sobretodo en los casos de hijos de menor edad), como también la incidencia de factores culturales: el entorno machista y el perfil conservador de las mujeres, los cuales poseen una importancia relativa mayor sobre las decisiones individuales relativas al ingreso laboral. A lo anterior se le suma la persistencia de la discriminación contra la mujer en el ámbito laboral y su segregación al sector terciario de la economía (SERNAM e INE, 2004).

Bibliografía

AMAR, J. J. 2001. *Políticas sociales y modelos de atención integral a la infancia*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.

BLANCO, M. 2005. «La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia». En: *Revista Enfoques Educativos N° 7 (1), 2005*. Págs. 11 – 33. Universidad de Chile, Santiago.

CASEN 2006. *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2006*. Ministerio de Planificación y Cooperación, Gobierno de Chile. Santiago.

CASEN 2003. *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2003*. Ministerio de Planificación y Cooperación, Gobierno de Chile. Santiago.

CONTRERAS, D. y PLAZA, G. 2004. *Participación femenina en el mercado laboral Chileno. ¿Cuánto importan los factores culturales?* Santiago. Universidad de Chile. Departamento de Economía. Manuscrito.

CONTRERAS, M. 2007. *Pare, Mire y Actúe. Un aporte para incorporar el enfoque de derechos de la niñez en la práctica social*. Santiago, Hogar de Cristo - UNICEF.

FUSUPO, 2004. *Estrategia de Intervención Comunal E.I.C. Comuna de Lampa. 2004-2006*. Fundación para la Superación de la Pobreza.

GOBIERNO DE CHILE. 2000. *Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia 2001-2010*. Gobierno de Chile.

CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA REFORMA DE LAS POLÍTICAS DE INFANCIA. 2006. *El futuro de los niños es siempre hoy. Informe final*. Gobierno de Chile.

HERRERA, M. y BELLEÍ, C. 2002. *Calidad de la educación parvularia en Chile. Ciclo de debates: ¿Qué se*

sabe sobre calidad de la educación parvularia chilena? UNICEF - Universidad de Concepción.

HERRERA, M. y MATHIESEN, M. 2006. «Prácticas pedagógicas y desempeño de las niñas y niños menores de seis años: ¿Da lo mismo cualquier jardín infantil?». En: *Revista Enfoques Educativos* 8 (1) 2006: 27 – 44. Universidad de Chile. Santiago.

HIDALGO, A. 2003. *Desarrollo del concepto de infancia y educación parvularia hacia una perspectiva del siglo XXI*. Tesis Magíster en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la Modernización. Universidad de Chile. Santiago.

HOGAR DE CRISTO. 2005. *Orientaciones para el trabajo con párvulos en condiciones de marginalidad social. Una propuesta de la Fundación Hogar de Cristo para programas educacionales infantiles*. Hogar de Cristo - CCE-Oficina internacional católica para la Infancia (BICE). Santiago.

ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE LAMPA. 2006. *Caracterización comunal de educación. Indicadores por Municipio*. I. Municipalidad de Lampa.

INE. 2002. *Censo de Población y Vivienda*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas, Gobierno de Chile.

LA NACIÓN. 26/09/2007. *Embarazo adolescente en Chile aumenta en menores de 14 años*. Reportaje de Katerinne Pavez. Pág. 8.

LEHMANN, C. 2003. «Mujer, trabajo y familia: realidad, percepciones y desafíos. Análisis sobre la base de la encuesta CEP de Diciembre de 2002». *Puntos de Referencia N° 9. Centros de Estudios Públicos*. Santiago.

MIDEPLAN. 2007. *Chile Crece Contigo. Sistema de Protección Integral a la Primera Infancia*. Secretaría Ejecutiva de Protección Social. Ministerio de Planificación.

REDONDO, J. 2005. «El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación?». En: *Revista Última Década Año 13, N° 22*. CIDPA, Valparaíso.

ROBERTS, B. 2001. *Las nuevas políticas sociales en América Latina y el desarrollo de ciudadanía: una perspectiva de interfaz*. Documento elaborado para el Taller Agencia, Conocimiento y Poder: Nuevas Direcciones. Wageningen, 14 y 15 de Diciembre de 2001. Versión traducida a cargo de Paloma Díaz y Rafael Nieto.

SERNAM – INE, 2004. *Mujeres chilenas. Tendencias en la última década*. Santiago. SERNAM

UNICEF. 2005. *Situación de los niños y niñas en Chile. A 15 años de la ratificación de la convención sobre los derechos del niño, 1990-2005*.

VALDÉS, T. 1988. *Venid, benditas de mi padre. Las pobladoras, sus rutinas y sus sueños*. Santiago: FLACSO.

VEGAS, E. et al. 2006. *Evidencia internacional sobre políticas de la primera infancia que estimulen el desarrollo infantil y faciliten la inserción laboral femenina*.

Documento de Trabajo 01/06, Oficina del Banco Mundial para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay. En: http://www.gobiernodechile.cl/comisiones/docs/anexos/anexo_4.pdf, visitado el 26/10/2007.