



Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

**ESTUDIO**  
**EL ENFOQUE COMUNITARIO EN LA JUNJI**  
**INFORME FINAL**

Santiago, Abril de 2007

## Presentación general

El presente documento corresponde al informe final del estudio “Diseño de propuesta de trabajo comunitario en jardines infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI” realizado por un equipo multidisciplinario de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Este informe contiene los resultados finales del estudio y la propuesta de posicionamiento del enfoque comunitario en la matriz institucional de la Junta Nacional de Jardines Infantiles en concordancia con los términos del convenio firmado entre la **JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES** representada por su Vicepresidenta Ejecutiva doña **MARIA ESTELA ORTIZ ROJAS** y la **UNIVERSIDAD DE CHILE (FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES)** representada por don **MARCELO NORMAN ARNOLD CATHALIFAUD**, Decano de la Facultad de Ciencias Sociales

Víctor Martínez Ravanal

Coordinador Técnico del proyecto

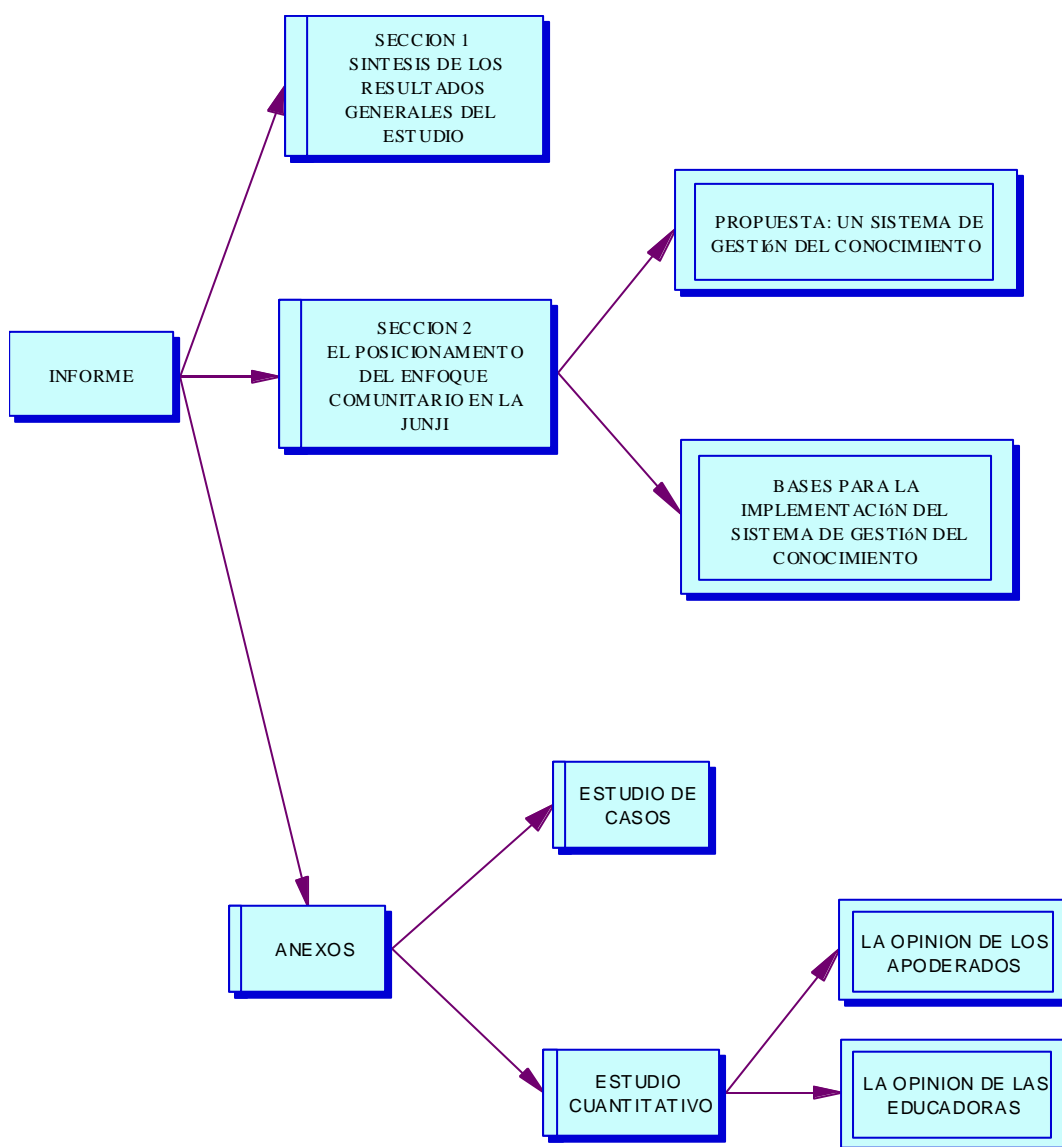
<b>PRESENTACIÓN GENERAL.....</b>	<b>2</b>
<b>ESTRUCTURA DEL INFORME .....</b>	<b>6</b>
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>7</b>
<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>8</b>
OBJETIVO GENERAL .....	8
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	8
<b>METODOLOGÍA .....</b>	<b>9</b>
TÉCNICAS .....	10
MUESTRA .....	10
<b>SECCIÓN 1: SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS GENERALES DEL ESTUDIO.....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>12</b>
<b>LA REPRESENTACIÓN DEL JARDÍN TIPO .....</b>	<b>14</b>
<b>ESTILO ORGANIZACIONAL .....</b>	<b>14</b>
POLÍTICA DE INTEGRACIÓN Y APERTURA.....	15
CLIMA POSITIVO DE TRABAJO AL INTERIOR DEL ESTABLECIMIENTO .....	16
PROYECTO INSTITUCIONAL .....	16
LIDERAZGO DE LA DIRECTORA .....	16
FUNCIONARIOS DEL JARDÍN QUE VIVEN EN LA COMUNIDAD.....	17
IMAGEN POSITIVA DEL JARDÍN EN EL ENTORNO .....	17
DEBILIDADES DEL JARDÍN .....	18
<b>LA PRÁCTICA DE TRABAJO COMUNITARIO .....</b>	<b>18</b>
SISTEMA DE VÍNCULOS DEL JARDÍN CON LA COMUNIDAD .....	18
PERCEPCIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA QUE ESTÁ INSERTO EL JARDÍN .....	20
JUSTIFICACIÓN PARA EL TRABAJO COMUNITARIO .....	21
METODOLOGÍA DEL TRABAJO COMUNITARIO .....	23
<i>Las prácticas vinculantes</i> .....	23
<i>La comunidad como ambiente de aprendizaje</i> .....	25
<i>Potenciar la comunidad educativa</i> .....	26
<i>Principales actividades</i> .....	27
<b>LA PRÁCTICA DE RED INSTITUCIONAL .....</b>	<b>28</b>
SISTEMA DE VÍNCULOS DEL JARDÍN CON LAS INSTITUCIONES .....	28
JUSTIFICACIÓN PARA EL TRABAJO EN RED CON LAS INSTITUCIONES .....	30
METODOLOGÍA DEL TRABAJO EN RED .....	31
PRÁCTICAS DE INTERCAMBIO EN LA RED LOCAL INSTITUCIONAL .....	32

<b>LA INSERCIÓN COMUNITARIA DEL JARDÍN INFANTIL .....</b>	<b>35</b>
LA ARTICULACIÓN INSTITUCIONAL COMUNITARIA .....	36
INSTITUCIÓN CALIENTE .....	38
LA ACUMULACIÓN DE CAPITAL .....	39
UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA PRÁCTICA DE LAS EDUCADORAS .....	41
LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA.....	42
<b>SECCION 2: EL POSICIONAMIENTO DEL ENFOQUE COMUNITARIO EN LA JUNJI.....</b>	<b>46</b>
PRESENTACIÓN.....	47
EL SISTEMA DE PROTECCIÓN SOCIAL Y EL ENFOQUE COMUNITARIO .....	49
<i>El concepto de vulnerabilidad.....</i>	<i>50</i>
<i>La Protección Social .....</i>	<i>54</i>
<i>El Sistema de Protección Social y sus Componentes .....</i>	<i>56</i>
<i>Los componentes .....</i>	<i>60</i>
EL ENFOQUE COMUNITARIO EN EL SISTEMA DE PROTECCIÓN SOCIAL .....	61
LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN SOCIAL .....	63
LOS SUPUESTOS GENERALES DEL ENFOQUE COMUNITARIO .....	65
<b>PROPUESTA: UN SISTEMA DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO .....</b>	<b>72</b>
CAPACITACIÓN.....	76
<i>Contenidos.....</i>	<i>76</i>
<i>Metodología.....</i>	<i>77</i>
PASANTÍAS .....	78
PASANTÍAS TEMÁTICAS .....	78
CONCURSO DE BUENAS PRÁCTICAS .....	79
PUBLICACIONES .....	79
GRUPOS DE ANÁLISIS DEL TRABAJO .....	80
SUPERVISIÓN.....	80
PORTAL .....	81
<b>BASES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO .....</b>	<b>82</b>
MOMENTO 1: APRESTO .....	83
<i>Objetivo:.....</i>	<i>83</i>
<i>Productos: .....</i>	<i>83</i>
<i>Metodología: .....</i>	<i>83</i>
<i>Responsables: .....</i>	<i>83</i>
<i>Duración: .....</i>	<i>83</i>
MOMENTO 2: INDUCCIÓN .....	83
<i>Objetivo:.....</i>	<i>84</i>

<i>Productos:</i> .....	84
<i>Metodología:</i> .....	84
<i>Responsables:</i> .....	84
<i>Duración:</i> .....	84
<b>MOMENTO 3: CAPACITACIÓN</b> .....	<b>85</b>
<i>Objetivos:</i> .....	85
<i>Metodología:</i> .....	85
<i>Curso: Enfoque comunitario para educadoras y auxiliares</i> .....	85
<i>Curso: Gestión del conocimiento para equipos regionales</i> .....	85
<i>Diseño y producción:</i> .....	85
<i>Productos:</i> .....	86
<i>Responsables:</i> .....	86
<i>Duración: 3 meses</i> .....	86
<b>MOMENTO 4: SEGUIMIENTO</b> .....	<b>86</b>
<i>Objetivos:</i> .....	86
<i>Metodología:</i> .....	87
<i>Diseño y producción:</i> .....	87
<i>Productos:</i> .....	87
<i>Responsables:</i> .....	88
<b>EQUIPO EJECUTOR DEL ESTUDIO</b> .....	<b>89</b>

## Estructura del informe

El informe consta de tres secciones. En la primera sección se presenta una síntesis de los resultados generales del estudio (objetivo específico n° 1); en la segunda sección se presenta la propuesta de posicionamiento del enfoque comunitario (objetivo específico n° 2). Finalmente, se incluye una sección anexos donde se presentan los resultados del estudio de 10 casos de jardines infantiles con buen desempeño en la práctica comunitaria y de redes, y los resultados del estudio cuantitativo sobre la opinión de los apoderados y las educadoras sobre las prácticas comunitarias y de redes de los jardines de la Junji



## Planteamiento del problema

Desde sus inicios en el año 1971, en el gobierno del presidente Salvador Allende, la Junta Nacional de Jardines Infantiles ha considerado como componente relevante de su modelo operativo el trabajo con la familia y la comunidad.

Si bien ambos son considerados como “agentes esenciales para la concreción del proceso educativo”<sup>1</sup>, y es posible constatar en el quehacer de las educadoras experiencias destacadas de prácticas de red y de trabajo con la comunidad, la institución no dispone aún de una herramienta estructurada que entregue una direccionalidad clara a estas prácticas, que permita su fortalecimiento y desarrollo, así como su seguimiento, evaluación, sistematización, modelización y transferencia.

Frente a esta situación, se hace necesario un proceso de reflexión participativa en este ámbito que conduzca al posicionamiento institucional de un enfoque comunitario de trabajo que contribuya de manera efectiva al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación parvularia en nuestro país.

Los cambios a nivel social, económico, tecnológico, político, familiar, comunitario, etc. que ha vivido Chile en los últimos años, producto del proceso acelerado de modernización, por un lado y por otro, la nueva generación de políticas públicas desde la llegada de la democracia, justifican una nueva mirada y una actualización del tema comunitario en la institución. En relación a este último aspecto, es importante destacar el nuevo Sistema de Protección a la Infancia que a partir del año 2007 se está implementando en Chile destinado a “igualar las oportunidades de desarrollo de los niños y niñas chilenos desde su gestación y hasta el fin del primer ciclo de enseñanza

---

<sup>1</sup> Política de trabajo con familia. Departamento Técnico. Serie de documentos técnicos 35 años. Junta Nacional de Jardines Infantiles. Agosto 2005

básica<sup>2</sup>". En este nuevo sistema se señala que "la comunidad y el barrio son parte fundamental del contexto en el cual los niños y niñas se desenvuelven, y sus características pueden tanto favorecer como limitar el desarrollo".<sup>3</sup>

El presente proyecto tiene como propósito establecer, a través de una metodología participativa, una propuesta de trabajo comunitario para la JUNJI, basándose para ello en el conocimiento, validación, modelización, fortalecimiento y desarrollo de las prácticas actualmente existentes en la institución en este ámbito de acción de suma relevancia para la educación parvularia en nuestro país.

## Objetivos

### *Objetivo general*

Diseñar un sistema de trabajo con la comunidad que potencie y desarrolle las prácticas comunitarias y de red ya existentes en la institución

### *Objetivos específicos*

1. Descripción del discurso y de las prácticas comunitarias y de red actualmente existentes en la institución
2. Elaborar una propuesta de trabajo comunitario con plena participación de los principales actores institucionales

---

<sup>2</sup> Propuesta del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia. Junio 2006

<sup>3</sup> Propuesta del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia. Junio 2006



## Metodología

En términos generales la metodología, que triangula técnicas cualitativas con técnicas cuantitativas, adoptó una modalidad de planificación situacional, con participación activa de los actores institucionales (autoridades centrales y regionales, directoras, educadoras).

Esta metodología contempló tres momentos relevantes:

1. Diagnóstico de la **situación inicial** en relación al tema comunitario en la JUNJI: discurso; prácticas comunitarias y de red; mapa de actores; capacidades, recursos y potencialidades; límites, obstáculos y riesgos; nudos de problemas
2. Estimación de la **situación objetivo** factible de ser alcanzada y tomando como referencia la situación inicial a transformar
3. Diseño de la estrategia para producir el **cambio situacional** desde la situación inicial diagnosticada a la situación objetivo calculada (institucionalización de una línea comunitaria en la JUNJI)

El proyecto tuvo una duración efectiva de 6 meses, teniendo como fecha de inicio en octubre de 2006 y como fecha de término Marzo de 2007

## Técnicas

Para la producción de información se empleó una metodología Multimétodo consistente en una articulación de técnicas cualitativas y cuantitativas. Las técnicas a utilizadas fueron las siguientes:

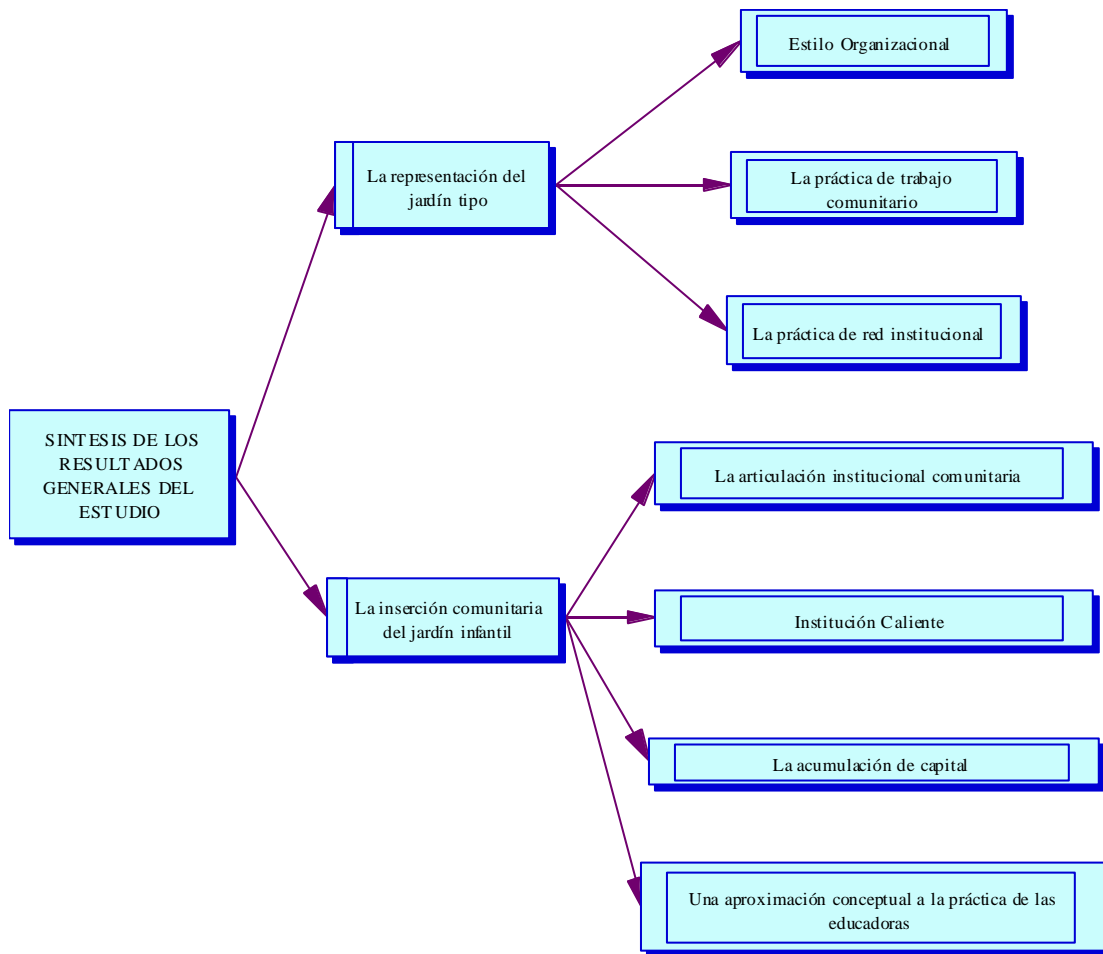
TÉCNICAS		OBJETIVOS	
Análisis de contenidos de textos paradigmáticos	de de	Para obtener una sistematización del discurso de la JUNJI en relación al tema comunitario	Obj. Específico n° 1
Entrevistas semi estructuradas		Para conocer la perspectiva de los directores(as) regionales de la JUNJI en relación al tema comunitario (situación inicial, situación objetivo y estrategia)	Obj. Específicos n° 1 y n° 2
Cuestionarios		Para obtener una descripción estructurada de las opiniones de las educadoras y de los apoderados de los jardines en relación al tema comunitario (situación inicial, situación objetivo y estrategia)	
Taller		Taller de planificación conjunta con equipo interlocutor de la Junji (6 sesiones)	
Estudio de caso		Conocimiento en profundidad de las prácticas comunitarias y de red de las operadoras de un grupo seleccionado de jardines infantiles	
Sistematización y modelización	y	Se sistematiza la información producida, se modelizan las prácticas comunitarias y de red y se construye la propuesta de modelo operativo de trabajo comunitario para la institución	

## Muestra

El proyecto trabajó con los siguientes grupos de personas:

GRUPOS	TÉCNICAS
10 jardines de regiones II, IV, V, RM, VIII y IX seleccionados en función de sus prácticas destacadas en trabajo comunitario y de red	Estudios de caso
150 educadoras de jardines de todas las regiones del país	Cuestionario de autoaplicación
150 apoderados de jardines de todas las regiones del país	Cuestionario
13 directores(as) regionales	Entrevista
Grupo interlocutor contraparte del proyecto	Taller de planificación

# SECCIÓN 1: SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS GENERALES DEL ESTUDIO



## Introducción

Tal como se señaló en el planteamiento del problema, desde sus inicios en el año 1971 la Junta Nacional de Jardines Infantiles ha considerado como componente relevante de su visión y misión el trabajo con la familia y la comunidad.

Esta vocación comunitaria tiene su expresión más clara en la política de trabajo con la familia diseñada durante el gobierno del presidente Lagos. En el marco de esta política se definen orientaciones técnicas generales para el trabajo con la familia y la comunidad en 3 ejes temáticos con sus respectivas líneas de acción, a saber,

- Eje 1: la familia y su participación en el ámbito pedagógico
- Eje 2: los agentes educativos institucionales y la participación de la familia
- Eje 3: el ejercicio de los derechos de la familia en la Junji

Tal como lo evidencian los títulos, el acento está puesto prioritariamente en la familia (de hecho en el discurso de la Junji la familia aparece como una entidad mediadora de lo comunitario), pero en los tres ejes mencionados se entregan orientaciones explícitas para el trabajo con instancias comunitarias en los siguientes ámbitos:

- Incorporación de la familia y la comunidades a la planificación, desarrollo y evaluación del proyecto educativo de las unidades educativas
- Participación de las madres, padres y apoderados en la generación de un ambiente físico y humano compartido por todos los actores, que favorezca los aprendizajes de los párvulos
- Impulsar instancias de capacitación y formación continua de los agentes educativos institucionales, entre otras cosas, para la generación de espacios de participación conjunta de agentes educativos, madres, padres, apoderados y comunidad
- Promover instancias de encuentro, entre agentes educativos institucionales, familias y actores comunitarios que permitan optimizar el proceso educativo de los niños y niñas.

- Optimizar la articulación de las organizaciones de madres, padres y apoderados, con otras organizaciones similares y/o diversas del nivel comunitario, local, regional y/o nacional con el fin de compartir experiencias, ejercer sus derechos ciudadanos y desarrollar proyectos conjuntos en beneficio del bienestar de los niños y niñas.

Estos lineamientos adquieren aún más relevancia si tomamos en cuenta que la Junji entrega educación parvularia integral a niños y niñas pertenecientes a sectores en situación de pobreza y vulnerabilidad social de nuestro país.

Tomando en consideración esta visión y vocación comunitaria de la institución, esenciales para el logro integral de sus objetivos, la actual dirección de la Junji ha encomendado a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile un estudio del quehacer educativo de los jardines infantiles desde el enfoque comunitario para poder así posicionar de manera más sistemática este enfoque en la misión institucional.

En los capítulos siguientes y en base a los datos cualitativos y cuantitativos del estudio hemos construido una imagen del jardín tipo que presenta 'buenas prácticas' de trabajo comunitario y de red. Esta imagen corrobora plenamente la vocación comunitaria de la Junji a la que hemos hecho referencia en los párrafos anteriores.

## **La representación del jardín tipo**

El estudio en profundidad de 10 casos de jardines seleccionados por las direcciones regionales de la Junji en las regiones I, III, IV, V, RM, VI, VIII y IX nos permite elaborar una representación tipo del jardín que tiene un buen desempeño en el trabajo comunitario y la práctica de red<sup>4</sup>.

Las principales dimensiones tomadas en consideración para construir esta representación son las siguientes:

El estilo organizacional del jardín

Las prácticas de trabajo con la comunidad y la familia

La práctica de trabajo en red con las instituciones locales y extralocales

## **Estilo organizacional**

El estilo organizacional del jardín se singulariza por una política de integración y apertura a la comunidad, por un clima positivo de trabajo en su interior, por la incorporación en su proyecto educativo de lineamientos generales sobre el trabajo con la comunidad y las familias, por el liderazgo de la directora en estas materias y por la presencia de funcionarios que habitan en la comunidad territorial donde está enclavado el jardín, todo lo cual contribuye a proyectar una imagen muy positiva del jardín en su escenario operativo.

---

<sup>4</sup> Ver anexo n° 1 LOS CASOS DE BUENAS PRACTICAS DE TRABAJO COMUNITARIO Y DE RED INSTITUCIONAL DE LOS JARDINES INFANTILES

## *Política de integración y apertura*

- El jardín tiene una política abierta, de acogida y de apertura a las organizaciones que forman parte de la comunidad. Es un jardín de 'puertas abiertas'. Las fronteras del jardín son permeables al ingreso comunitario
- Existe una política de integración de los apoderados. Tanto las madres como las familias en su totalidad pueden asistir a cualquier hora a visitar a los niños y ver de qué forma se les enseña y educa. De hecho, es una norma de la Junji el que no haya impedimentos para entrar ni al recinto del jardín ni a las salas: padres, apoderados o funcionarios pueden ingresar a ellas sin golpear. Esto tiene que ver también con una fuerte convicción de parte de las funcionarias del jardín, respecto de la importancia que tiene ofrecer un espacio de expresión para la familia, un espacio donde los padres puedan opinar y dar ideas respecto del trabajo que se realiza con sus hijos, de tal forma que se sientan partícipes de la educación de los niños. Asimismo, la política del jardín consiste en estar constantemente buscando nuevas metodologías para integrar participativamente a las familias en el proceso educativo de los niños
- La buena disposición de las educadoras y de todas las funcionarias (receptividad, empatía, respeto) también se ha constituido en una de las fortalezas de la institución, ya que ha permitido crear vínculos de confianza entre los padres y el jardín.
- El trabajo con la comunidad es bastante fluido y cercano, producto de una labor conjunta que han llevado el jardín y la comunidad por varios años
- La oficina de la directora es un espacio para conversar no sólo acerca de temas del jardín infantil, sino de todos los temas que preocupan a los padres o vecinos que la vengan a ver.
- La función de relacionarse con la comunidad no está a cargo de una sola persona en el jardín. Todas las funcionarias pueden ejercer esta función, en la medida que

la realicen con respeto y siguiendo los lineamientos del jardín: apertura en el trato interpersonal y potenciación del desarrollo de los niños usuarios del jardín.

- La política del jardín respecto del trabajo en red con las instituciones, es la misma que respecto del trabajo con la comunidad. Es una política de apertura y de cooperación mutua, que se caracteriza por los requerimientos del jardín que son adecuadamente respondidos por las instituciones. El tema está incorporado en el proyecto educativo en la medida que es un requerimiento de la Junji hacerlo.

### ***Clima positivo de trabajo al interior del establecimiento***

- La relación entre educadoras está basada en la confianza. Normalmente constituyen equipos que llevan varios años trabajando juntas
- La relación entre educadoras y técnicos es también bastante buena y se caracteriza por el respeto y la confianza en el trabajo que realizan en conjunto
- La relación que existe entre las educadoras y la directora se caracteriza por la cercanía, la comprensión y la colaboración mutua. Para la directora es fundamental tener un equipo que le brinde seguridad y que coopere con todas las actividades que se necesitan realizar en un jardín infantil.
- Las relaciones entre apoderados y el personal del jardín son en general armoniosas, los apoderados se sienten respetados y acogidos

### ***Proyecto institucional***

- Establecer relaciones con la comunidad es parte del proyecto educativo institucional (PEI) del jardín

### ***Liderazgo de la directora***

- El trabajo comunitario del jardín y su práctica de red dependen en gran medida del liderazgo, la visión, la experiencia y el estilo de la directora



## ***Funcionarios del Jardín que viven en la comunidad***

- Los funcionarios del jardín que habitan en el territorio donde está inserto el jardín juegan un rol importante de mediación entre el jardín y la comunidad, entre otras cosas, facilitando la relación con ciertas organizaciones comunitarias, mejorando la comunicación, aportando información clave sobre la comunidad, informando a la comunidad sobre las actividades del jardín y contribuyendo a resolver problemas de seguridad y cuidado del establecimiento

## ***Imagen positiva del jardín en el entorno***

- El trabajo que realiza el jardín es percibido como muy positivo por el entorno, tanto comunitario como institucional, donde se desenvuelve
- Existe la percepción de que el Jardín desarrolla un buen trabajo con las familias usuarias, esto lo constatan los agentes externos cuando observan que los niños que participan en actividades en la comunidad están siempre muy organizados, ordenados, limpios, muestran una muy buena imagen.
- Se destaca especialmente su contribución al desarrollo de la comunidad, su preocupación por fomentar la interculturalidad, las relaciones colaborativas con una amplia gama de organizaciones comunitarias e instituciones, su transversalidad temática, su metodología participativa, la cercanía afectiva con la gente y su conciencia social
- El jardín es significativo para la comunidad ya que reúne, acerca y conecta a la gente con otras instituciones o bien la acerca a otros programas o proyectos comunitarios.
- El trabajo del jardín es percibido como integrador: integra en su quehacer el trabajo en red con otros organismos haciendo de esta forma posible una educación integral que mas tarde prepare de buena forma al niño para la educación escolar.

- Se percibe que el jardín desempeña un trabajo de mucha calidad humana y de entrega hacia la comunidad; de acercamiento y apoyo a ésta, con un fuerte sentido de ayuda a la familia.

### ***Debilidades del jardín***

Las debilidades del jardín se relacionan principalmente con la falta de recursos en diferentes planos. La escasez de tiempo, la falta de educadoras y la falta de materiales entorpecen el trabajo con las familias. En muchas ocasiones para poder responder a los requerimientos de las familias el personal tiene que hacer horas extras.

## **La práctica de trabajo comunitario**

### ***Sistema de vínculos del jardín con la comunidad***

El jardín desarrolla estrechos lazos de trabajo con la comunidad y sus organizaciones de base. Las principales organizaciones comunitarias existentes en el territorio de implantación del jardín y con las cuales éste establece un complejo sistema de intercambio son las siguientes:

Junta de Vecinos
Clubes deportivos
Centros Culturales
Centros de jóvenes
Centros de Madres
Clubes de adulto mayor
Club de Huasos
Grupos folklóricos
Organizaciones indígenas
Grupos de salud
Clubes de rehabilitados alcohólicos
Uniones comunales
Periódicos locales
Radios Comunitarias

Los datos arrojados por el estudio cuantitativo confirman en gran medida este mapa<sup>5</sup>.

Alrededor del 75% de las familias que tienen a sus hijos en el jardín habita en las inmediaciones de éste. Luego, para estos jardines trabajar con las familias en la práctica significa trabajar con la comunidad del territorio donde está inserto el jardín

Las organizaciones con las que el jardín establece los lazos más cercanos de colaboración son las juntas de vecinos. Estas relaciones están movidas por el respeto, la confianza, el sentido de cooperación mutua y la voluntad personal y colectiva por entregar una educación de calidad a los niños y niñas de la comunidad.

El sistema de vínculos está basado fundamentalmente en el intercambio de recursos (humanos, materiales, informacionales, comunicacionales, afectivos, organizacionales, etc) entre el jardín y estas organizaciones comunitarias: ambas instancias se apoyan mutuamente para el desarrollo de las actividades propias a la naturaleza de cada una de ellas y en especial, para el logro de aquellas actividades que interesan al conjunto de la comunidad, como por ejemplo las campañas educativas de salud.

El jardín encuadra este sistema de vínculos en función de los aportes que pueden hacer las organizaciones comunitarias a la educación, salud, seguridad, protección y bienestar de los niños y niñas del Jardín Infantil, pero también estas relaciones se dan en función de buscar formas de aprendizaje significativo fuera del aula<sup>6</sup>.

El equipo educativo cuenta además con el apoyo de los vecinos para el cuidado y seguridad del establecimiento.

---

<sup>5</sup> Ver anexo 2: La opinión de las educadoras

<sup>6</sup> Esta percepción es confirmada por el estudio cuantitativo. Ver anexo 2 sobre la opinión de las educadoras

## ***Percepción de la comunidad en la que está inserto el jardín***

Las educadoras tienen plena conciencia de que están operando en comunidades de alta vulnerabilidad biopsicosocial, en las que se constatan problemas de pobreza, de violencia social, drogadicción, microtráfico de drogas, maltrato infantil, alcoholismo, violencia intrafamiliar, hacinamiento, delincuencia, deterioro ambiental y carencia de espacios recreativos y áreas verdes. Según ellas, estas comunidades son víctimas de discriminación, segregación y abandono de parte de la sociedad global.

Pero por otro lado, perciben que estas comunidades están conformadas por gente 'buena' y preocupada por la seguridad de los demás, con sentido de superación, gente que realmente está comprometida con su territorio, con sus bienes y que es solidaria entre ella. Las visualizan como comunidades receptivas, confiables, participativas, organizadas y facilitadoras del trabajo del jardín con los niños y sus familias y portadoras de una cultura y saberes populares que es necesario rescatar para la educación de niños y niñas.

Esta visión de la educadoras articula entonces un encuadre negativo con un encuadre positivo. Esta articulación de encuadres en la percepción es fundamental para el trabajo que desarrollan las educadoras, pues les permite identificar los recursos y capacidades de las familias y la comunidad (encuadre positivo) susceptibles de ser movilizados para abordar las problemáticas identificadas (encuadre negativo).

Esta articulación de encuadre positivo y negativo en la percepción es confirmado por los datos del estudio cuantitativo<sup>7</sup>. Esta articulación de encuadres se da también en la autopercepción de su comunidad que elaboran los apoderados<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Ver anexo 2: La opinión de las educadoras.

<sup>8</sup> Ver anexo 3: La opinión de los apoderados

## ***Justificación para el trabajo comunitario***

¿Cómo justifican la práctica comunitaria los jardines infantiles?

Los principales argumentos esgrimidos para justificar esta práctica son los siguientes:

- Porque el niño está inserto en la comunidad y le deben mostrar lo que significa ser parte de esta comunidad, las responsabilidades sociales y sus deberes con el entorno. La comunidad es el contexto en el que se desenvuelven los niños, forma parte de su ambiente significativo. Es en su comunidad donde los niños aprenden a relacionarse y a desenvolverse como ciudadanos. Es en el espacio comunitario donde los niños hacen significativos sus aprendizajes y le otorgan sentido a la experiencia que viven en el jardín infantil.
- Se concibe a la comunidad como un agente colaborador muy potente en el proceso educativo de los niños y niñas y se trabaja para integrarla a este proceso. El jardín solo no podría cubrir todas las necesidades que tienen los niños y las familias.
- Al tener este vínculo con la comunidad pueden llegar a tener un trabajo "más integral" y así poder ampliar el horizonte educativo que el establecimiento entrega.
- Los jardines no pueden ser instituciones cerradas. Es importante que toda institución educativa (jardines, escuelas, liceos) se relacionen con la comunidad, pues son parte de ella y si no lo hicieran quedarían aislados: el jardín no puede quedarse sin vecinos o hacer como que no existieran, un jardín debe reconocer la realidad que vive, para que los mismos niños la conozcan y la aprecien, y en el futuro sean capaces y tengan la ganas de mejorar esta misma realidad.
- Otra justificación para el trabajo en comunidad dice relación con el compromiso del personal del jardín por mantener el prestigio y reconocimiento que el jardín tiene y que ha sido ganado con mucho trabajo. Se busca la validación como institución ante la comunidad. La imagen que el Jardín Infantil proyecta hacia la comunidad es muy importante a la hora de generar trabajo comunitario, puesto que se percibe que a mayor prestigio el trabajo con la comunidad se facilita y genera mejores frutos

- Es fundamental para la eficacia del trabajo educativo que el jardín de a conocer todo lo que hace; el contacto con la comunidad les ha permitido mostrar el trabajo que el jardín realiza con respecto a la educación preescolar: da cuenta que el jardín existe
- El jardín vendría a funcionar como el nexo entre la comunidad y el Estado
- La explicación y la importancia del trabajo en red es el desarrollo de una cadena de colaboración para suplir las distintas necesidades del jardín para la realización de diversas actividades y de esta forma hacer más operativo el trabajo del establecimiento. La colaboración y la ayuda es una de las principales motivaciones para el trabajo en comunidad: si se necesita algo desde el jardín se solicita a la comunidad y viceversa
- En un territorio con altos niveles de pobreza y cesantía, donde existen familias que viven del narcotráfico, donde hay mucha violencia, es necesario que el jardín trabaje con los niños métodos de prevención y cuidado con respecto a estos temas. Todo esto también para mejorar el desarrollo integral de la comunidad, para fortalecer los factores protectores, para potenciar las habilidades y destrezas que como familia y comunidad deben tener para obtener una mejor calidad de vida
- El trabajo con la comunidad también es importante porque los niños que viven en sectores vulnerables no tienen las mismas oportunidades que el resto de los niños, si el jardín no hace bien su labor es bastante probable que estos menores experimenten en carne propia situaciones que vulneren sus derechos básicos. Por tanto, es importante hacer un trabajo mancomunado con todos los que estén dispuestos a ayudar en esta labor, mientras más manos colaboren los resultados se pueden prever más seguramente como exitosos. Si no se superan los problemas de la comunidad estos afectan al jardín, por lo que ambos, comunidad y jardín, están íntimamente ligados
- Porque los dirigentes comunitarios perciben al jardín infantil como un factor importante de desarrollo de su sector

- Finalmente, y no es un argumento menor para las educadoras, se hace trabajo en red porque se busca la seguridad de los jardines. A través de este sistema de relaciones se puede conseguir protección y potenciar así el sentido de pertenencia con la localidad y las instituciones que ahí trabajan.

### ***Metodología del trabajo comunitario***

¿Cómo los equipos educativos de los jardines abordan el trabajo con la comunidad y las familias?

En cuanto a la metodología empleada, las educadoras ponen especial énfasis en lo que podemos denominar las 'prácticas vinculantes' destinadas a establecer relaciones cooperativas estrechas y cercanas con la gente, en concebir y actuar los espacios comunitarios como efectivos ambientes interactivos de aprendizaje y en potenciar a la comunidad educativa como una herramienta estratégica clave.

#### **Las prácticas vinculantes**

- Una regla importante para las educadoras es entender que uno de los capitales fundamentales del jardín es la confianza que los padres y vecinos depositan en él. El jardín es uno de los vecinos del sector y en este sentido tiene los mismos deberes y derechos que cualquiera de ellos.
- Para emprender un adecuado trabajo con la comunidad y las familias las educadoras deben dar muestras de calidez, empatía, cautela, tolerancia, flexibilidad, voluntad, convicción, ganas y mucha paciencia. Es necesario tener buena comunicación, 'buena llegada', ser respetuoso, pero cercano, afectivo, saber escuchar, ser dinámico, sencillo, natural, humilde, no aparentar; los profesionales deben ponerse en el lugar del otro.
- Asimismo, es de vital importancia tener objetivos claros y saber cumplir con responsabilidad y compromiso con cada una de las tareas que se asuman para lograrlos

- Otro aspecto importante es tener un adecuado conocimiento de la comunidad, conocer los hitos relevantes de su vida, respetarlos y compartirlos con ella; saber con quien se está trabajando, quienes son las personas, cómo piensan y con que disposición se encuentran frente al trabajo que el jardín realiza.
- Es muy relevante que la mayoría de las funcionarias del jardín vivan en la comunidad y sean vecinas del sector al igual que los demás padres y vecinos.
- Mantener una relación permanente y sostenida con la comunidad es otro punto clave. Para esto los 'estímulos' son útiles, como por ejemplo enviar invitaciones, saludos, tarjetas a las familias y organizaciones con ocasión de fechas significativas para éstas. Son gestos que pueden verse insignificantes, pero según las educadoras son fundamentales. De este modo, si se llega a necesitar algo en el jardín, las buenas relaciones permiten pedir favores y colaboración en diferentes circunstancias
- Desarrollar el lado afectivo de esta relación es uno de los aspectos más importantes, permitiendo que los padres y los pequeños puedan confiar en las educadoras. Es decir, el vínculo entre educadoras, padres y niños es fundamental.
- Ser capaces de generar espacios de conversación también es clave para el trabajo con la comunidad, así como el que las educadoras mantengan un buen trato con los apoderados.
- La experiencia de las educadoras es lo más relevante a la hora de trabajar con la comunidad , así como respetar las opiniones y conocimiento o saber de los otros, coordinarse de manera oportuna y tener buena disposición para la conversación
- Una habilidad bien valorada por las educadoras es la naturalidad para comunicarse con la comunidad: no es necesario planificarlo todo, hay que darle espacio a la espontaneidad. Lo importante es no hacer de la relación con la comunidad algo demasiado 'pautado', sino por el contrario, favorecer que esta relación fluya y siga su curso natural. La única forma que tiene el jardín de ganarse el respeto de la



comunidad es que ellos sientan que el trato es natural, que la relación es mutua y la que colaboración es para los dos lados.

- Generar en forma permanente tiempos y espacios de encuentro que permitan la relación cara a cara entre el equipo educativo y la comunidad. El jardín debe convertirse en un espacio comunitario, en un espacio que convoque a la gente

### **La comunidad como ambiente de aprendizaje**

Otro componente importante en la metodología de las educadoras es incorporar los espacios comunitarios como ambientes de aprendizaje.

Las educadoras se insertan en la comunidad y la exploran. Ven cuáles son los rasgos que más identifican a esta población; hacen visitas a centros deportivos y recreativos, recorren calles, plazas y ferias estimulando a los niños a reconocer su entorno y trabajar de manera situada los temas educativos que son parte del programa de enseñanza. Por ejemplo, el tema de los oficios se trabaja visitando junto con los niños a diferentes personajes de la comunidad, como el zapatero, los vendedores de la feria, los trabajadores del consultorio, poetas y contadores de historias.

Este aprendizaje en situación y en contexto ('educación en terreno'), asociado a la recuperación de los saberes populares, posibilita que los niños se identifiquen con su barrio, se apropien de sus espacios y se conecten con su comunidad. Además, con estas estrategias educativas se rompe la rutina haciendo más entretenido y novedoso el aprendizaje. Se aprovechan al máximo los distintos ambientes, lo que facilita mucho el trabajo con las familias, pues se les pide a ellas que participen activamente en cada una de estas situaciones.

Según las educadoras, es desde la comunidad que los niños se explican y otorgan sentido a lo que se les enseña en el jardín.

Para los actores comunitarios es importante también que se incorporen al trabajo educativo la memoria social del barrio o población, para que los niños sepan y tengan conocimiento de su propia historia: de dónde provienen, de cómo se vivió ahí en un tiempo pasado, el crecimiento de su barrio, el desarrollo urbano y cultural del sector.

Todo ello para potenciar el sentido de pertenencia con su territorio y sus historias y para promover que los niños valoren el lugar en que viven. Para niños que viven en sectores vulnerables, con necesidades importantes, es fundamental desarrollar procesos de identificación con sus familias y su comunidad. Se considera que para todos los niños esto es un proceso importante, pero para niños que viven en sectores vulnerables esto se convierte en una ventaja para lograr un desarrollo integral.

En este contexto, trabajar el tema de la interculturalidad allí donde ello sea posible constituye una actividad de suma importancia.

### **Potenciar la comunidad educativa**

El concepto de comunidad educativa permite a los jardines condensar en una representación única a todos los actores relevantes involucrados en el proceso educativo.

En el mapa mental de los jardines infantiles la comunidad educativa está conformada por todos los agentes educativos del establecimiento más todos los agentes externos que participan activamente dentro de esta comunidad. Incluye entonces a la directora, las educadoras pedagógicas, las técnicas, el auxiliar de servicio, las manipuladoras, las familias y sus hijos, los clubes deportivos, unidades vecinales, centros de padres, etc. por el lado de lo comunitario, pero incluye también a actores y organizaciones provenientes del espacio institucional local (consultorio, colegios, otros jardines, bomberos, carabineros, iglesias etc).<sup>9</sup>

Esta comunidad educativa trabaja en torno al jardín y los objetivos de desarrollo educativo de niños y niñas que se desprenden de su proyecto institucional.

---

<sup>9</sup> En este punto hay también convergencia entre la pieza cualitativa y la pieza cuantitativa: ver anexo 2 sobre la opinión de las educadoras.

El foco de la comunidad educativa está dada entonces por la formación integral de los niños y niñas: es el espacio donde deben participar todos para que los niños se eduquen, aprendan y crezcan como personas.

### **Principales actividades**

A continuación presentamos ejemplos de actividades desarrolladas por los jardines en y con la comunidad.

- α Trabajo conjunto entre jardines del mismo territorio. Se organizan por ejemplo "tardes recreativas" donde pasean por el sector, por las ferias y plazas, reparten mensajes y caminan con pancartas alusivas a temas como: La solidaridad y la convivencia.
- α Visitas al jardín de algunos actores de la comunidad, como el vendedor de algodones, el vendedor de cabritas, la banda de música del colegio más cercano, entre otros.
- α Caminatas semanales por el entorno o 'cicletadas'; una visita a museos o lugares externos a la comunidad aproximadamente mes por medio; visitas de personas al jardín para la realización de talleres, títeres, charlas, etc.;
- α Visitas a hogar de ancianos, salidas a lugares importantes de la ciudad y comuna
- α Realización de juegos y yimcanas en espacios comunitarios
- α Actividades de celebración o conmemoración, por ejemplo actos, desfiles,
- α Actividades de difusión o exposiciones.
- α Muestras gastronómicas abiertas a la comunidad que el jardín desarrolla en el mes de septiembre y donde se presentan platos típicos. Se cumple un objetivo educativo en un clima de camaradería.
- α Actividades de agradecimiento hacia quienes han colaborado durante el año con el Jardín, en cuya ocasión se entregan saludos navideños y se cantan villancicos a las organizaciones e instituciones.

- α Exposiciones en el jardín de trabajos realizados por el centro de madres
- α Desarrollo de actividades deportivas en espacios cedidos por la junta de vecinos
- α Participación de grupo folklórico del jardín en celebraciones comunitarias
- α Participación del jardín en campañas de limpieza del sector
- α Organización de talleres para las familias que se desarrollan en el espacio del jardín

## La práctica de red institucional

### *Sistema de vínculos del jardín con las instituciones*

Los jardines han sido muy eficaces en la conformación de una red operante para la obtención efectiva de apoyo, ayuda material, servicios, información y contactos sociales. Dentro de esta perspectiva, el jardín desarrolla una intensa y extensa relación colaborativa de trabajo por un lado, con las instituciones locales insertas en el mismo territorio donde está el jardín, y por otro, con instituciones extralocales como universidades, fundaciones, etc.

Las principales instituciones con las que el jardín establece un complejo sistema de vínculos son las siguientes<sup>10</sup>:

En el plano local	En el plano extra local:
Municipalidad (departamentos, Corporaciones, proyectos y programas)	Intendencia
Consultorios	CONACE
Carabineros de Chile	SENAME

---

<sup>10</sup> Ver también como complemento los datos del estudio cuantitativo en anexo 2 sobre la opinión de las educadoras

OPD	SERNAM
PREVIENE	CONADI
Otros jardines Junji	TELETON
Jardines Integra	COANIL
Chile Barrio	UNIVERSIDADES (De Chile, Santiago, etc.)
Programa Puente	ONG
Pro Empleo	Investigaciones
Comuna Segura	Fundaciones
Centros de salud	Museos
Escuelas, colegios y liceos	
Bibliotecas	
Iglesias: Católicas, Luteranas y Evangélicas.	
Bomberos	
Seguridad ciudadana	
Empresas	
Supermercados	

El objetivo principal que conduce la conformación y gestión de esta red operante dice relación con potenciar y extender la educación que se les entrega a los niños usuarios y sus familias.

El trabajo en red obedece a iniciativas que surgen desde distintas instituciones, como el municipio, pero también desde el jardín respondiendo en este caso a las directrices que entrega JUNJI para trabajar con las familias e instituciones y realizar proyectos externos.

El jardín se acerca a estas organizaciones e instituciones para sensibilizarlos con respecto al trabajo que este establecimiento realiza con los niños.

Los vínculos que se generan son de carácter colaborativo, de apoyo mutuo, pensados en función de los aportes que pueden hacer las organizaciones al bienestar de los niños y niñas del jardín infantil, en relación a su salud, seguridad, protección, prevención; pero también estas relaciones se dan en función de buscar formas y espacios de aprendizaje significativo fuera del aula. Este es el sentido que se le da a

las visitas educativas a las instituciones; desde el jardín se retribuye: por ejemplo los niños cantan villancicos en el consultorio, o en el supermercado o en la delegación municipal, etc.

### ***Justificación para el trabajo en red con las instituciones***

¿Cómo justifican las educadoras la práctica de red institucional de los jardines infantiles?

Los principales argumentos esgrimidos para justificar esta práctica son los siguientes:

- Acceder a recursos que permiten mejorar tanto la infraestructura como la gestión del jardín. El trabajo en red se justifica por la gran cantidad de posibilidades que se abren para la multiplicación de los recursos existentes en el sector. Es condición esencial para intercambiar apoyo, colaboración y ayuda.
- El trabajo en red permite conectar y triangular experticias distintas y complementarias a las experticias que manejan las educadoras del jardín infantil. El jardín es una institución importante, pero no se basta a sí misma, es fundamental que se apoye en instituciones que tienen a profesionales con distintas especialidades, con enfoques distintos, pero orientados a lo mismo: potenciar el desarrollo integral infantil.
- Establecer redes con diferentes instituciones permite ofrecer a los niños y sus familias un abanico amplio de posibilidades de servicios que ellos como jardín no pueden ofrecerles directamente.
- Incrementar la accesibilidad espacial, temporal y psicológica de los niños y sus familias a los servicios que prestan las instituciones. Así por ejemplo, la red operante que han establecido con el consultorio del sector, les ha posibilitado obtener una atención más expedita, haciendo que este servicio de salud atienda con carácter de urgencia a los niños del jardín.
- Acceso a fondos concursables con el apoyo y patrocinio de organizaciones comunitarias e instituciones locales para ejecutar proyectos educativos.

- Dar a conocer la labor y visión del jardín, porque hay una real necesidad de que organismos institucionales con los que se vincula el jardín sepan acerca de la labor educativa del establecimiento. La participación en una red permite proyectar la imagen del jardín en el espacio local, aspecto considerado muy relevante para el trabajo educativo
- Las alianzas sustentables que se tejen con las instituciones posibilitan un enriquecimiento de los métodos de enseñanza y también del contenido educativo que se les entrega a los párvulos del jardín
- Participar en una red colaborativa de organizaciones institucionales permite al jardín integrar una política transversal con respecto a los temas significativos que deben abordarse en el territorio local
- Sin la participación en una red local institucional el jardín quedaría aislado de su entorno, lo que a larga perjudicaría el desempeño del establecimiento o por lo menos disminuiría su eficacia
- La integración en una red local constituye un apoyo afectivo y simbólico muy importante para las educadoras en el desempeño de sus tareas, intensifica además su sentido de pertenencia a la comunidad local
- El trabajo con las instituciones es importante porque suple necesidades en espacios en los que el jardín no tiene suficiente cobertura.

### ***Metodología del trabajo en red***

¿Cómo los equipos educativos de los jardines abordan la práctica de red institucional?

Los principales aspectos metodológicos identificados son los siguientes:

- En primer lugar, vincularse prioritariamente con la institucionalidad local del territorio donde está inserto el jardín. Desde esta perspectiva, el trabajo en red obedece a una necesidad ecológica de conectarse y establecer sinergias con su entorno inmediato.

- En gran medida la práctica de red obedece a una iniciativa y motivación personal de la directora de cada jardín infantil, no es una política o estrategia institucional, se desarrolla de acuerdo a la experiencia que cada directora pueda tener y a la experiencia de las otras educadoras
- Si bien la práctica de red es un trabajo permanente y constante en el tiempo y obedece a una planificación en función de los objetivos educacionales para los párvulos, no sigue específicamente una metodología estructurada, sino que en gran medida es un trabajo intuitivo, sustentado en el compromiso y disposición personal de las educadoras
- Priorizar las relaciones uno a uno con las instituciones más cercanas y más ‘pertinentes’ para abordar las múltiples necesidades de los jardines. Se establece así una relación muy instrumental, de alta reciprocidad colaborativa. En otras palabras, se práctica más el vínculo bilateral (relaciones diádicas con instituciones específicas) que el multilateral (organizar, gestionar una red amplia de instituciones). Este tipo de práctica de red pareciera ser más funcional a los requerimientos del jardín hacia su entorno.
- La planificación previa de las actividades a realizar también es un punto importante. De hecho existen instancias de coordinación de actividades con algunas autoridades locales en que se establecen las condiciones de la relación, explicitando las reglas de ésta. Por ejemplo, el jardín le ofrece al colegio aledaño apoyo en las inscripciones del año siguiente, mientras que el colegio le ofrece a jardín su espacio físico, su infraestructura.

### ***Prácticas de intercambio en la red local institucional***

- Con respecto a la institucionalidad local, el jardín cumple una función mediadora que en muchos casos posibilita una focalización, especialmente en el plano preventivo, más precisa de programas y servicios. Ejemplo, el jardín establece un convenio con el consultorio para que éste realice programas para prevenir la obesidad y el sedentarismo; se elaboran proyectos en conjunto con la nutricionista



donde se le entrega una educación de "vida saludable a los niños"; reciben visitas de un profesor que les va a hacer clases de educación física. Este mismo formato se da con los programas de prevención de drogas

- Pero los servicios que media el jardín no solamente están dirigidos a los niños, sino también pueden beneficiar a los apoderados. Un ejemplo de esto es la relación que establecen algunos jardines con el programa Pro empleo para facilitar el acceso al trabajo de alguno de los miembros de las familias. En algunos casos, el jardín participó en la planificación y creación de proyectos que tenían por objetivo instalar alumbrado público en las calles de su sector.
- Las intercambios prácticos entre el jardín y el consultorio se dan en las siguientes materias:
  - α Desarrollan proyectos de salud en conjunto para la educación de los niños respecto a su alimentación y a la actividad física que debieran seguir. Aquí colaboran nutricionistas, enfermeras, matronas y alumnos practicantes.
  - α Capacitación a las educadoras sobre métodos y técnicas de cuidado básicos, que refieren a la salud del niño y del adulto, para que luego ellas repliquen esta información a los padres y apoderados del establecimiento.
  - α Aporte de materiales de apoyo a los programas de educación y salud impartidos por el establecimiento educacional.
  - α Realización de campañas puntuales de salud dirigidas a la comunidad y actividades como caminatas, degustación de verduras, aeróbica, dibujos, visitas a la feria; todo esto en un intento porque los niños mejoren sus hábitos alimenticios y físicos.
  - α Realización en jardín de charlas temáticas temas como IRA, maltrato infantil, etc;
- Los carabineros van al jardín y educan a los niños, por ejemplo, en como cruzar la calle y facilitan su infraestructura (por ejemplo las piscinas) para el desarrollo de ciertas actividades.

- Se relacionan con la OPD cuando los niños presentan problemas específicos de aprendizaje, o cuando están psicológicamente dañados, por abuso o maltrato.
- Asimismo, las universidades y colegios envían a alumnos a hacer su práctica profesional en el jardín.
- Una modalidad de trabajo consiste en invitar a las instituciones locales a manifestar sus opiniones y aportes en las asambleas del jardín. Esto permite diversificar los puntos de vistas en relación al trabajo educativo desarrollado por el jardín.
- Con el Previene se relacionan para trabajar la temática de prevención de drogas, sumándose a las actividades a las que convoca dicho organismo (concursos de dibujo, actividades masivas realizadas fuera del jardín trasladando a los niños al lugar), además participan en los fondos concursables ofrecidos por Conace e implementan programas de prevención del uso de drogas como "En Busca Del Tesoro", diseñado especialmente para niños en etapa preescolar.
- Con el municipio trabajan por ejemplo en el programa "Comuna Segura" orientado a incluir a todas las organizaciones e instituciones comunales en la planificación de una estrategia de seguridad.
- Otros temas en el que los jardines colaborar estrechamente con los municipios son los asociados a la protección del medio ambiente, a través de capacitaciones y realización de talleres con participación activa de niños y apoderados

## La inserción comunitaria del jardín infantil

---

Los resultados cualitativos y cuantitativos de este estudio convergen en configurar una representación del Jardín Infantil como una institución que, por un lado, opera una intensa inserción comunitaria (es tal vez la institución chilena que tiene el mejor alojamiento comunitario) y por otro, como un centro estratégico o superficie vinculante de redes en la que muchos actores institucionales locales y comunitarios encuentran su punto de contacto. Claramente, la direccionalidad de esta inserción comunitaria y funcionamiento de red es el desarrollo integral de niños y niñas.

La operación comunitaria antes referida, ha dado pie a que los jardines hayan logrado conformar una red operante que se caracteriza por su territorialidad, su alta conectividad y densidad comunicacional (donde los vínculos son fundamentalmente de tipo presencial), su homogeneidad, su baja dispersión, su accesibilidad y la reciprocidad; con un funcionamiento descentrado, politemático y multifuncional.

La estrategia de red de los jardines persigue, por un lado, un propósito extensivo: ampliar cuantitativamente el número de nodos con los que se conecta, y por otro, un propósito intensivo, de mejorar cualitativamente sus modalidades de acceso a estos nodos.

En esta red se privilegian las relaciones diádicas con los nodos más cercanos (consultorio, carabineros, otro jardín, un colegio, etc) por sobre las relaciones que podemos denominar multicéntricas (relaciones centradas en el sistema de vínculos entre todos los nodos de la red). Las relaciones diádicas tienen una clara orientación 'egocéntrica' (lo que explica el descentramiento de esta red) destinada a resolver las

problemáticas cotidianas que se le presentan al jardín en los diferentes ámbitos de su quehacer institucional. En otras palabras, las prácticas vinculantes del jardín configuran más bien una red de tipo focal que una red social abierta<sup>11</sup>.

### ***La articulación institucional comunitaria***

Los jardines logran así una adecuada articulación institucional – comunitaria, es decir, un tipo de relación en que el jardín adapta su funcionamiento institucional a la lógica de funcionamiento comunitario

Este tipo de relación entre la comunidad y el jardín se da en primer lugar porque éstos están instalados en el espacio del mundo de la vida de la gente, es decir, el espacio donde las personas desarrollan su vida cotidiana. Allí se reconoce una comunidad viva, con una lógica propia de funcionamiento, autónoma, con identidad y sentido de pertenencia; con problemas, pero también con capacidades y competencias diversas y potenciales para enfrentarlos y tomar decisiones. Para el jardín la comunidad es un actor relevante que debe ser considerado en todas las iniciativas y acciones que se emprendan. De allí que estas unidades educativas practiquen una política de puertas abiertas y de transparencia, estableciendo un diálogo activo y permanente con la comunidad.

En este clima se establecen relaciones cercanas y personalizadas entre la comunidad y el jardín, donde el vínculo pasa a ser un importante recurso metodológico en el trabajo con los niños y sus familias. Por otra parte y en este mismo sentido, se establece con las organizaciones comunitarias una relación colaborativa de trabajo para el desarrollo

---

<sup>11</sup> La red social focal es aquella que se configura en torno a un nodo foco y cuya movilización de recursos se orienta a la resolución de los problemas que afectan a dicho nodo, mientras que la red social abierta tiene una focalización temática.

de actividades conjuntas, y un número importante de las relacionadas con el trabajo educativo se realizan en espacios donde los actores comunitarios se puedan involucrar en el proceso. En este contexto los espacios comunitarios son concebidos en la práctica como verdaderos ambientes de aprendizaje.

El alto nivel de inserción comunitaria del jardín infantil lo aloja entonces en un lugar muy próximo al mundo de la vida de la gente. Cuando se trabaja con la primera infancia, las distancias entre educadores, familia y comunidad tienen que ser muy cercanas, muy próximas, tanto geográfica (territorios) como psicológicamente (distancias afectivas, relacionales), y los vínculos tienen que ser fundamentalmente cara a cara, presenciales. El niño (a), en su proceso de autonomización anclada, (es decir, desarrollo de autonomía en condiciones de alta dependencia física, material, económica, cognitiva, afectiva, emocional, cultural, etc.), se constituye en un 'atractor' muy relevante para todos los mediadores educativos (familiares, comunitarios e institucionales) que participan en su formación y cuidado.

Los jardines infantiles emergen como una plataforma activa de participación ciudadana, de generación de espacios de convivencia democrática y de reconocimiento de la diversidad cultural. Con su práctica, los jardines contribuyen a la instauración de un modelo educativo más participativo, donde la familia y la comunidad den su opinión acerca de cómo y qué se les quiere enseñar a los niños, operando así con lineamientos más democráticos y abiertos a la inserción de métodos alternativos de enseñanza.

La comunidad local es considerada como "campo de influencia y apoyo de su acción", es decir, está concebida en la práctica, por un lado, como zona de impacto de las operaciones del jardín (en ella se encuentran sus usuarios, su población objetivo), y por otro, como un recurso fundamental e inagotable de apoyo de la acción de los jardines. Lo local no es visto solamente como el lugar en donde se existe, sino también como fuente de la cual obtener apoyo.

Más que una política planificada y explícita, el enfoque comunitario se expresa en una práctica vinculante de trabajo de las educadoras con la comunidad territorial y las

instituciones, especialmente con las instituciones situadas en el mismo nicho local del jardín.

El jardín es percibido por la comunidad como ‘pequeños oasis’ dentro del entorno que, también desde su percepción, aparece como deteriorado y vulnerable en muchas poblaciones populares. Por lo tanto, es un espacio que naturalmente convoca a que la gente vaya cuando se le invita a alguna actividad, puesto que es visto como un lugar alegre, bonito, colorido, acogedor, con áreas verdes, que a su vez resulta ser un “atractor” comunitario.

De una manera muy pragmática, se concibe la práctica de red como todas las coordinaciones que ponen en marcha los jardines infantiles con las organizaciones comunitarias e institucionales, con el objetivo de mejorar el proceso educativo de los niños y las niñas a su cargo. En este marco, los agentes educativos del jardín y los agentes educativos de la comunidad y las instituciones del espacio local intercambian saberes y prácticas; recursos materiales, informacionales, simbólicos y afectivos, en torno a temáticas y necesidades transversales relacionadas con los niños (as), familias y comunidades en situación de vulnerabilidad.

Desde esta perspectiva, los jardines funcionan en la práctica con un modelo pedagógico sistémico e integral, que toma en consideración todas las dimensiones en juego en el complejo proceso de formación de los niños (as), conectándose de manera interactiva con todos los mediadores educativos que intervienen en la zona próxima de su desarrollo.

### ***Institución caliente***

Como se dijo, una de las características más relevantes en la percepción que la comunidad tiene de los Jardines, es la calidez. Esta calidez se verifica en la disposición que tienen las funcionarias de acoger a la comunidad y contenerla, en situaciones que van más allá de lo meramente relacionado con la educación de los niños. Esto hace entonces, que los jardines, además de cálidos, sean “instituciones calientes” ya que

trabajan con comunidades altamente vulnerables y operan en la práctica como verdaderas estructuras disipativas de la tensión psicológica generada en las personas por el sufrimiento biopsicosocial que les producen sus condiciones de vulnerabilidad, y que acuden a ellas solicitando ayuda, consejos, apoyo o asistencia profesional.

La comunidad acude al jardín para todo tipo de problemas (familiares, económicos, de salud, etc), pero las educadoras, al no contar con la preparación y formación necesarias para abordarlos, se ven sobrepasadas, y la tensión generada por la familias vulnerables penetra la institución y la 'recalienta', alterando su funcionamiento interno, todo lo cual impacta negativamente sobre la salud mental de sus funcionarias. Todo esto plantea un serio problema de desgaste psicoemocional que no es adecuadamente contrarrestado con el autocuidado en los equipos educativos.

Paradójicamente, la gran cercanía y proximidad que tienen las educadoras al espacio de vida de las familias y la comunidad, muy positivas para la educación integral de los infantes, es precisamente lo que va dañando su bienestar emocional y psicológico, pues las ubica en la primera línea de contacto, en una relación cara a cara y directa con el sufrimiento de la gente, asumiendo funciones para las que no están preparadas y que tampoco corresponden necesariamente a su rol institucional. El problema se agudiza porque tampoco la institución tiene un repertorio de respuesta suficientemente adecuado para disipar de manera integradora y constructiva esta tensión psicológica a la que se ven confrontadas las educadoras en su funcionamiento cotidiano.

En estas circunstancias, la institución se recalienta y termina "quemando" la salud mental de las personas que allí laboran.

### ***La acumulación de capital***

Con su práctica comunitaria y de red, los jardines han logrado a través del tiempo una interesante y novedosa acumulación de varios tipos de capital, entre los cuales se

encuentran el de recursos, de información, organizacional, práxico, psicológico y simbólico.

En relación al capital de recursos, puede decirse que a través del entramado de red que el jardín ha construido en el espacio local, dispone de múltiples y diversos canales dinámicos para acceder a recursos materiales, servicios y nuevos contactos sociales para satisfacer necesidades urgentes que se le plantean al jardín en su funcionamiento cotidiano.

El capital organizacional se observa en la cimentación de un sistema de vínculos, que aunque permanece en gran medida en el plano informal y muy asociado a la relación personalizada entre los actores, puede ser movilizado en forma efectiva a través de una gestión muy particular y específica de cada unidad educativa.

Por su parte, el capital de información se compone de un nutrido cuerpo de conocimientos y aprendizajes de alta validez ecológica, producto de la profunda inserción comunitaria que el jardín ha desarrollado en el territorio en el que se desenvuelve.

El capital práxico se hace evidente en el manejo de múltiples y variadas prácticas o conjuntos de ellas, de muy alta eficacia de acción en su relación con las familias, la comunidad y los agentes institucionales, que facilitan los diferentes aspectos de su trabajo.

El capital psicológico aparece claramente reflejado en los interesantes niveles de satisfacción de las educadoras con su trabajo y el desarrollo de sentidos de identidad y pertenencia a la institución y al territorio.

Finalmente, el capital simbólico acumulado puede verse en los altos niveles de prestigio en el territorio y el espacio comunal que el jardín ha logrado con esta forma de insertarse y relacionarse en y con la comunidad.



## Una aproximación conceptual a la práctica de las educadoras<sup>12</sup>

---

Los resultados hasta aquí descritos, requieren de un marco teórico que permita la comprensión de esta particular forma de hacer las cosas (práctica) de las funcionarias de los jardines. Para ello, se presenta a continuación un mapa conceptual que opere de sustrato de los hallazgos presentados.

Las formas de trabajo con las familias, la comunidad y las instituciones, se han configurado en un contexto situacional determinado, en un espacio y tiempo específicos, únicos, irrepetibles, irreversibles. Este conjunto de prácticas situadas corresponde a lo que Bourdieu denomina sistema de *habitus*.

Para este autor, el Habitus es “el sistema de disposiciones durables, son estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principio de generación y de estructuración de prácticas...”. Funciona como una matriz para percibir, para actuar, para sentir y emocionarse, para posicionarse, para tomar decisiones, para hablar.

El habitus es necesario considerarlo como un sistema aprendido, subjetivo pero no individual, de estructuras exteriores interiorizadas, de esquemas de percepción, de concepción y acción que son comunes a todos los miembros del mismo grupo o misma clase. En este caso, a la institución jardín infantil, nicho generador de las prácticas de las educadoras.

---

<sup>12</sup> Basadas en el texto Enfoque Comunitario. El desafío de incorporar a la comunidad en las intervenciones sociales. Víctor Martínez. . Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología. Magíster de Psicología Comunitaria. Santiago de Chile. 2006

El habitus opera a un nivel automático, inconsciente, son estructuras sociales interiorizadas instaladas fundamentalmente en los cuerpos de las personas, no en sus conciencias.

Las prácticas son vividas así por los individuos como evidentes, es decir, como inmediatamente inteligibles y previsibles por todos los agentes dotados del manejo práctico del sistema de esquemas de acción y de interpretación que constituye el habitus.

El habitus está al principio de un encadenamiento de acciones que son objetivamente organizadas como estrategias, sin ser de ningún modo el producto de una verdadera intención estratégica. Las educadoras admiten que no existe una política estructurada sobre el enfoque comunitario, aunque sí reconocen unas orientaciones generales entregadas por la institución, especialmente para el trabajo con familias.

El habitus hay que entenderlo como un principio generador de improvisaciones reguladas. Opera como principio generador de estrategias que permiten hacer frente a situaciones imprevistas y sin cesar renovadas que se le presentan al profesional de la acción.

A partir de las consideraciones anteriores, es posible postular entonces que la práctica de las educadoras de párvulos es un actuar permanentemente abierto e irreversible, encuadrado por las estructuras externas (jardín infantil, comunidad, red de instituciones locales, etc.) guiada estratégicamente por el habitus y construida en los contextos situacionales (cotidianos de trabajo, etc.)

### ***Las comunidades de práctica***

Las formas en que las personas desarrollan su práctica profesional no sólo están condicionadas por los modelos, reglas y procedimientos dictados por las organizaciones y programas en los que trabajan, sino también, y en gran medida, por las comunidades que estas personas conforman en el seno de estas matrices institucionales.

Las educadoras de párvulos han desarrollado así una práctica común sintonizando entre sí sus competencias y conocimientos, y en este proceso aprenden al mismo tiempo que conforman – naturalmente, espontáneamente – una **comunidad de práctica**.

Estas comunidades informales generan pertenencia, sentidos psicológicos de comunidad, apoyo socio afectivo, identidad, reconocimiento social para las educadoras, pero también conocimientos y aprendizajes que influyen decisivamente en la forma concreta en que ellas desarrollan sus actividades laborales. En otras palabras, estas comunidades de práctica no sólo construyen agregación psicosocial, sino que también construyen las prácticas de trabajo que sostienen el funcionamiento del jardín infantil: la ‘enseñanza institucional’ es complementada con el ‘aprendizaje’ que las personas desarrollan en y a través de estas comunidades de práctica. Entre otras cosas, esto quiere decir que el jardín como institución sólo es factible a través de las prácticas de las personas que lo integran.

Las educadoras están entonces informalmente vinculadas por lo que ellas hacen juntas y especialmente por lo que ellas aprenden de manera colaborativa, a través del compromiso recíproco en esta práctica compartida. Esta práctica constituye la fuente de coherencia de estos grupos, desde tres dimensiones: (i) el compromiso mutuo, (ii) una empresa común, (iii) un repertorio compartido.

La pertenencia a una Comunidad de Práctica es el resultado de un compromiso de las educadoras con acciones construidas colaborativamente, compromiso que involucra una negociación permanente y colectiva del sentido de estas acciones. El compromiso mutuo en torno a estas acciones está basado en la complementariedad de las competencias de las educadoras (especialmente la competencia para saber ayudar y dejarse ayudar) y en la conexión eficaz entre los conocimientos de cada una. El compromiso mutuo involucra entonces una relación recíproca de apoyo entre las educadoras, imprescindible para compartir los conocimientos sobre la práctica.

En el curso de su práctica común, las educadoras han desarrollado un repertorio compartido que incluye rutinas, procedimientos, actitudes, relatos, herramientas,

posturas, gestos, símbolos, etc. Este repertorio debe ser considerado como un conjunto de recursos utilizables, para la negociación de significaciones en las situaciones de interacción.

Uno de los aspectos centrales de las Comunidades de Práctica, es la relevancia que adquiere el aprendizaje colectivamente construido por sus miembros. Las Comunidades de Práctica preservan los aspectos tácitos del conocimiento que las organizaciones formales no pueden capturar: constituyen verdaderos y efectivos sistemas de registro informal de conocimientos y aprendizajes situacionales que las personas construyen colaborativamente, en el desarrollo de una práctica compartida. Debido a esto, esta 'fabrica informal' de prácticas, aprendizajes y conocimientos que representa una Comunidad de Práctica, sostiene el funcionamiento de las organizaciones y hacen posibles sus programas.

Las comunidades de práctica producen aprendizajes en forma colectiva y de manera natural, espontánea, generando así un capital de conocimientos válidos y eficaces para su práctica común. El tipo de aprendizaje que aquí se produce es situacional, contextual, dinámico, altamente significativo, con fuerte componente analógico, generalmente de carácter implícito, no formalizado, distribuido, con 'currículo oculto', controlado en su eficacia y conservación desde la práctica misma.

La producción de esta base de conocimientos, no corresponde a la aplicación de una metodología rigurosa, 'científica', controlada; corresponde más bien a un sistema intuitivo de producción, basado en constataciones y convicciones personales sustentadas por la experiencia, elaboradas en las conversaciones informales que tienen lugar en las Comunidades de Práctica; procede a través de narraciones, relatos, historias de trabajo, de fuerte connotación y resonancia emocional y afectiva. Esta producción de conocimiento es permanente. El aprendizaje es el motor de las prácticas y la práctica no es otra cosa que la historia continuamente en movimiento de estos aprendizajes acumulados.

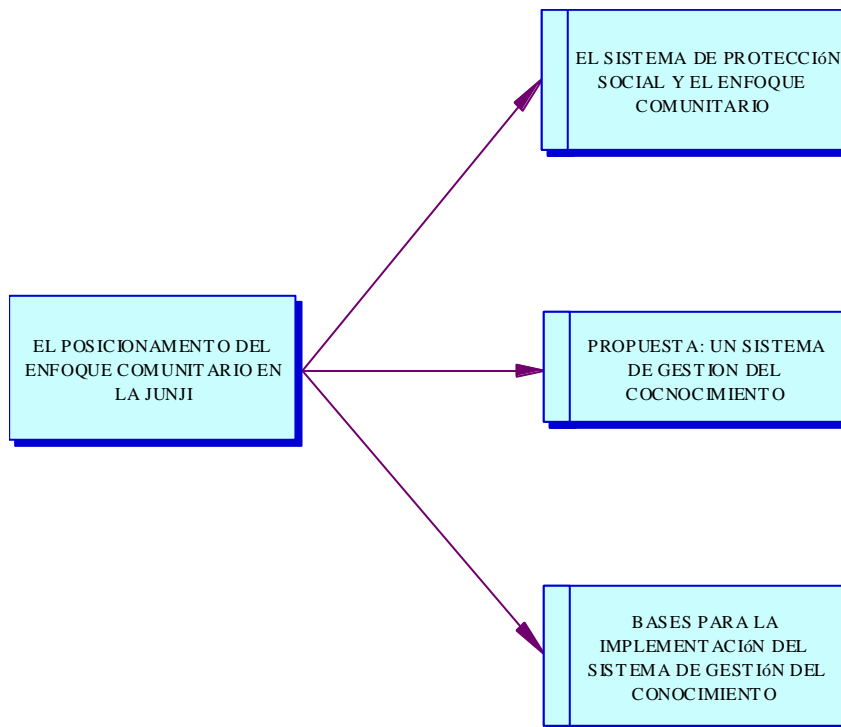
Las educadoras han desarrollado conocimientos no sólo a partir de su formación académica y del modelo operativo entregado por la Junji, sino también y

principalmente, desde la experiencia: ensayando una y otra vez prácticas de resolución de problemas; errando y acertando. Captan intuitivamente los problemas y se construye, de manera colaborativa en las comunidades de práctica, un repertorio de reglas empíricas útiles para abordarlos, las que combinadas al conocimiento formal, constituyen su experticia.

Pero este saber experto sobre el trabajo comunitario y de red desarrollado por las educadoras es básicamente un saber implícito, tácito, no sistematizado ni modelizado en textos, políticas o programas y fundamentalmente inscritos en el 'soporte humano'. Esta modalidad de trabajo de los jardines constituye entonces un accionar muy situacional e intuitivo, es por decirlo así, una práctica en busca de un discurso sistematizador, un modelo de acción en busca de su modelo operativo explícitamente formulado.

A eso apunta precisamente la propuesta que se presenta en la próxima sección: el enfoque comunitario ya está presente en el operar práctico de los jardines, lo que corresponde hacer ahora es conocer en profundidad estas prácticas y conocimientos, validarlos, sistematizarlos y modelizarlos, y generar un sistema de gestión del conocimiento que los haga circular horizontal y verticalmente a lo largo y ancho de la Junji.

## SECCION 2: EL POSICIONAMIENTO DEL ENFOQUE COMUNITARIO EN LA JUNJI



## Presentación

En esta última sección se presenta la propuesta general de incorporación del enfoque comunitario en la gestión institucional de la JUNJI, que como se ha mencionado, constituye más bien una instancia de posicionamiento y visibilización estructural de lo que los equipos de educadoras hacen en y desde el espacio local en las unidades educativas como parte medular de su estrategia de trabajo.

Esta propuesta no tiene entonces un carácter normativo y prescriptivo. En otras palabras, no busca constituir una política sobre el tema, sino más bien posicionar un enfoque.

Las prácticas de trabajo comunitario y de red de las educadoras son modelos de acción que tienen su nicho natural en las comunidades de prácticas de los jardines. Si formalizamos estas prácticas en modelos operativos demasiado rígidos y estructurados corremos el riesgo de aplastar, trancar, obstaculizar el despliegue de los modelos de acción de los equipos educativos.

Pero por otra parte, es necesario visibilizar y modelizar estas prácticas, por varias razones: nada asegura que sigan manteniéndose y fortaleciéndose; no se da de la misma manera en todos los jardines y si queremos que perduren y se desarrollen es necesario generar un escenario y clima institucional facilitadores para que ello sea posible

El punto entonces es como lograr la mejor articulación posible entre el modelo operativo de los jardines (sus objetivos, su metodología, sus procedimientos; sus dispositivos de supervisión, seguimiento y evaluación tal como están formulados en los textos formales de la institución) y los modelos de acción de las educadoras.

De allí entonces que no se trata de diseñar una política y su correspondiente sistema de control y seguimiento. Esto sería endurecer, rigidizar las prácticas. Lo que corresponde es posicionar el enfoque comunitario en toda la matriz y cultura institucional de la Junji (su genoestructura), de modo que se integre a su epistemología, a su cosmovisión y misión.

Esta propuesta está construida desde la siguiente idea guía:

El enfoque comunitario no se importa desde fuera, se moviliza desde dentro de la Junji a través de un sistema flexible de gestión del conocimiento. Las palabras claves de este sistema son: reflexividad, modelización, transferencia (vertical y horizontal)

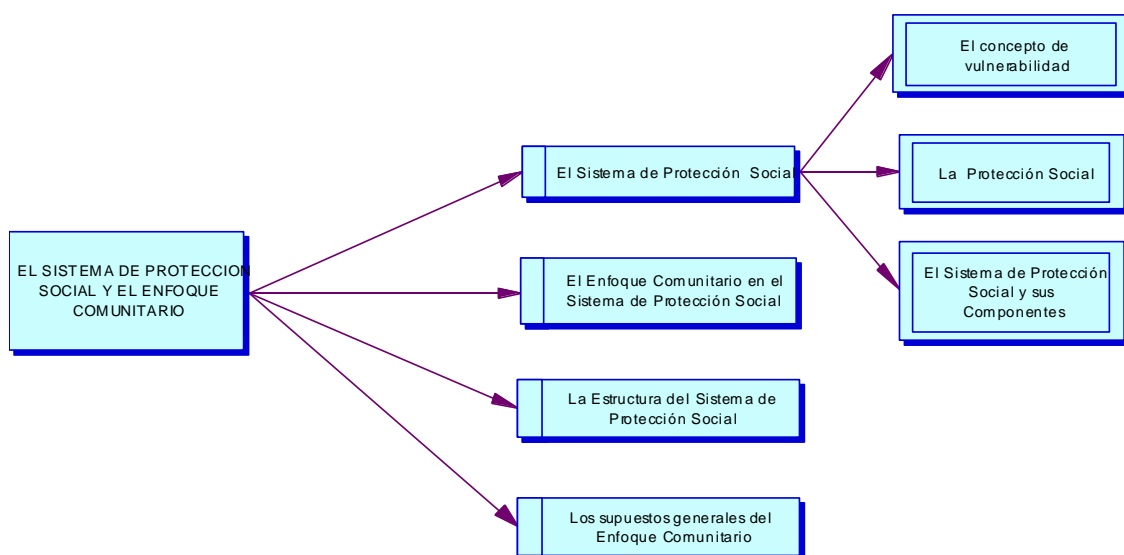
Previo a la presentación de esta propuesta, se estima necesario señalar que ésta se hace en un momento en que el Estado está dando un giro hacia un nuevo paradigma en su política social, y particularmente en el abordaje de la pobreza, que se verifica en la implementación del Sistema de Protección Social. En éste, el enfoque Comunitario cobra particular relevancia puesto que se sustenta en un sistema de funcionamiento en red, e instalado en los espacios de vida de las personas.

Obviamente, y tal como muestran los resultados de este estudio en capítulos anteriores, en las comunidades el Jardín Infantil es un actor fundamental para sus habitantes. De allí entonces, la relevancia de presentar la siguiente propuesta dentro de la epistemología y lenguaje del Sistema de Protección Social, puesto que constituye el marco general donde la JUNJI tiene que posicionar todas sus operaciones.



## ***El Sistema de Protección Social y el enfoque comunitario***

Esta sección del informe se presenta en 4 secciones: (i) Presentación del Sistema de Protección Social, (ii) Enfoque Comunitario en el Sistema de Protección Social, (iii) Los supuestos generales del Enfoque Comunitario, (iv) El sistema de gestión propuesto para la incorporación del enfoque comunitario a la JUNJI



El Sistema de Protección Social implementado por el gobierno desde el Ministerio de Planificación, otorga un lugar muy importante a la infancia, y por lo tanto las instituciones del Estado encargadas de la promoción del desarrollo de los niños y niñas, son convocadas a alinearse con esta nueva estrategia de superación de la pobreza, la desigualdad y la exclusión social. De este modo, JUNJI comienza a prepararse para su acoplamiento a esta estrategia, definiendo diferentes cursos de acción entre los que se cuenta la implementación visibilizada de un enfoque de trabajo comunitario, en el

convencimiento de que para que el país sea una sociedad inclusiva y justa, es indispensable trabajar por, para y con la comunidad.

Este capítulo intenta mostrar las relaciones que existen entre la Protección Social y el enfoque comunitario y la importancia que tiene la infancia para el Sistema de Protección social. Para ello se ha considerado pertinente revisar algunos conceptos clave implicados en este sistema y la estructura programática del mismo.

Una característica central de la actual definición de 'política social', que se impuso desde 1990 a la fecha, es que se trata de un componente estratégico del modelo de crecimiento con equidad, caracterizado por la incorporación activa y progresiva de la perspectiva de *derechos*, donde su función es potenciar la igualdad de oportunidades, superando la visión asistencial tradicional de las políticas sociales.

Los principios orientadores de la actual política social son la integración social, la equidad, la inversión social, la igualdad de oportunidades, participación social y fortalecimiento de la ciudadanía. En estos últimos años, las políticas sociales y sus programas han desplegado esfuerzos en la concreción de esos principios en sistemas integrados capaces de articular la oferta pública en pos de objetivos comunes, siendo el más importante de ellos la superación de la pobreza. El análisis de la pobreza en el marco de la nueva orientación de la política social da paso a un concepto más amplio, dinámico y complejo para referirse a la desigualdad, falta de oportunidades y deterioro de la calidad de vida de un grupo importante de personas en nuestro país.

### El concepto de vulnerabilidad

El nuevo modelo de desarrollo se ha caracterizado básicamente por la apertura de las economías nacionales hacia un mercado cada vez más globalizado. Y, por la preponderancia del mercado como asignador de recursos, en virtud del retiro progresivo del Estado de la actividad productiva. Desde el punto de vista social, las políticas universales fueron cediendo a favor de una agresiva focalización de los recursos públicos, en los grupos más vulnerables de la población. En paralelo, la

actividad privada se impuso en áreas tan importantes como la educación, la salud y la previsión social.

El resultado de estos procesos no parece arrojar un balance positivo, ya que no sólo no ha sido posible alcanzar un crecimiento económico sostenido, sino que además la pobreza persiste como un fenómeno de amplio alcance, al tiempo que las desigualdades se han acentuado de manera ostensible. En particular, respecto al fenómeno de la pobreza, ésta parece haberse agudizado no sólo desde el punto de vista del número y porcentaje de personas que se ubica bajo la línea de la pobreza; también se ha expresado en el deterioro cualitativo de las condiciones de vida de la población pobre.

Sin embargo, esto último no es privativo de los sectores de escasos recursos, ya que la insatisfacción subjetiva con el modelo de desarrollo y, más todavía, la desconfianza en las instituciones y la sensación de indefensión de las personas frente a las contingencias, han hecho de la *vulnerabilidad* la expresión más recurrente de estos fenómenos, en todos los estratos de la población. La noción de *vulnerabilidad* se impuso rápidamente como una nueva alternativa para reflejar con mayor fidelidad, el carácter y alcance de estas nuevas transformaciones y sus múltiples expresiones.

El aumento de la pobreza y la desigualdad cuestiona la perspectiva que depositaba su confianza en el crecimiento económico como estrategia para la superación de la pobreza, al punto que hoy se le considera necesario pero insuficiente. En este contexto, se ha buscado un nuevo enfoque explicativo, que permite captar de mejor forma estos fenómenos, ampliando la mirada convencional de la pobreza que fija su atención en los ingresos. De hecho, el enfoque de la vulnerabilidad es tributario de los enfoques de la *marginalidad*, desarrollados con mucha fuerza en las décadas del '60 y '70 en

América Latina, y del enfoque de la *exclusión social*<sup>13</sup> que se extiende en Europa en los '80 y '90.

A diferencia de otros conceptos, la vulnerabilidad asume el análisis de las condiciones de vida de la población, incluyendo las de los pobres, desde el punto de vista de cómo son afectadas por su exposición a diversos riesgos, junto con la pérdida de capacidad para anticipar sus efectos o controlar su impacto. Así, la indefensión, la inseguridad y la incertidumbre, asumen expresiones y consecuencias variadas, que sin duda tienen mucho que ver con las estrategias y recursos de que disponen las personas y grupos, para enfrentar y sobreponerse a esas situaciones.

Así, la noción de vulnerabilidad corresponde a “un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas” (Busso, 2001). Por lo mismo, la vulnerabilidad es entendida como “una configuración particular, negativa, resultante de la intersección de dos conjuntos; uno, definido a nivel ‘macro’ relativo a la estructura de oportunidades y otro a nivel ‘micro’, referido a los activos de los actores” (Filgueira, 2001).

De lo anterior es posible concluir que el análisis de la vulnerabilidad debe considerar como premisas fundamentales, primero, que la determinación de las condiciones de

---

<sup>13</sup> El enfoque de la vulnerabilidad se relaciona con el de la exclusión social, en tanto la condición de vulnerable excluye a los individuos de las dinámicas sociales. Si bien el *enfoque de la exclusión social* hace referencia a un proceso de debilitamiento de los vínculos sociales que unen al individuo con la comunidad y la sociedad, el *enfoque de la vulnerabilidad* hace referencia a las condiciones de los individuos, hogares o comunidades que tienen mayor probabilidad de ser afectados de forma negativa y, con menor capacidad de respuesta ante cambios en el entorno. Por lo mismo, ambos enfoques se complementan, ya que la población caracterizada como pobre puede también ser excluida y vulnerable en cuanto a sus condiciones para insertarse en forma adecuada en el conjunto de oportunidades sociales.

vida de las personas implica aquellos aspectos que las personas no controlan, dada su escasa incidencia sobre la estructura de oportunidades; y, segundo, que existe un radio importante de acción, o campo de dominio potencial por parte de los actores, donde el manejo de ciertos recursos sí depende de éstos.

En consecuencia, las iniciativas de política pública que trabajan sobre la vulnerabilidad de las personas y grupos que pretenden asistir, deben basarse en el reconocimiento de los factores que aminoran su capacidad para acceder a mayores niveles de bienestar. Y, por lo mismo, deben traducirse en la generación o habilitación de accesos a las fuentes que proveen ese bienestar.

Así, la vulnerabilidad puede ser entendida como aquella *debilidad interna* que impide a los actores realizar los cambios que son necesarios de hacer, para poder aprovechar el conjunto de oportunidades disponibles. Incluso más, y poniendo de relieve la enorme influencia que ejercen en esto las variables subjetivas, Busso señala que la vulnerabilidad se asocia a una suerte de *inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar*. Estas expresiones conducen a que el individuo, hogar o comunidad sufra un deterioro en su bienestar.

Es posible advertir que la vulnerabilidad surge de la interacción de factores internos y externos, que convergen en un individuo, hogar o comunidad, transformándolo en vulnerable o situándolo en una posición de extrema fragilidad. Los factores internos se refieren a la capacidad de respuesta que tiene esa unidad frente a los cambios, mientras que los factores externos son aquellos determinantes que provocan la inseguridad.

Otra característica del concepto de vulnerabilidad es su multidimensionalidad, en la medida que afecta en distintos planos al bienestar, de diversas formas y con diferentes intensidades. El concepto suele ser acompañado con adjetivos que delimitan el “*a qué*” se es vulnerable, tales como vulnerabilidad económica, ambiental, física, social, judicial, política, cultural, etc. En este sentido, si bien el concepto de vulnerabilidad no es sinónimo de pobreza, lo cierto es que son las personas que se encuentran en esta

situación, las más vulnerables frente a cambios en el entorno, y a su vez, presentan características internas que les impiden aprovechar las oportunidades que en él se generan.

Pizarro (2001), destaca dos componentes explicativos en el concepto de vulnerabilidad. Por una parte, la *inseguridad* e *indefensión* que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida, a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático. Por otra parte, las *debilidades en el manejo de recursos y estrategias* que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento.

En consecuencia, tanto la génesis y persistencia de la vulnerabilidad, como la identificación de alternativas eficaces para su superación, dependerán de la relación que exista entre los **activos**, **las estrategias de movilización de esos activos** y, las **oportunidades** que Estado, mercado y sociedad ofrecen en determinado momento.

Una intervención pública orientada a contrarrestar vulnerabilidades, es aquella que potencia la disponibilidad natural de activos o mejora su reproducción, fomenta el uso creativo de los recursos disponibles, e intenciona estrategias alternativas de utilización de activos. Además, crea escenarios proclives a la distribución más equitativa de oportunidades, al mismo tiempo que facilita el acceso de los más vulnerables a las fuentes capaces de aumentar su bienestar, presente y futuro.

### La Protección Social

El concepto de vulnerabilidad presentado anteriormente, enfatiza entonces el hecho de que hoy no es posible entender la pobreza sólo como déficit en los niveles de ingreso de las personas y la incapacidad que esto genera de procurar de manera autónoma los satisfactores que se requieren para cubrir necesidades básicas, sino que deben considerarse con igual o mayor relevancia, otras carencias que la explican o la acompañan: falta de capacidades y patrimonio, insuficiente participación en la sociedad, falta de poder y de capital social, escasez de capital simbólico y otros elementos comunitarios, sociales, culturales y políticos.

Así, ser pobre es, además de no tener los ingresos necesarios para acceder al consumo de bienes y servicios básicos; vivenciar la exclusión social, que impide una participación plena en las comunidades (de vida, territoriales, educativas, de aprendizaje, virtuales, etc) y en la sociedad global mermando así la exigibilidad de los derechos.

Si se analiza desde el punto de vista de la integración y la cohesión social, la pobreza impide participar debidamente de los beneficios del desarrollo, vale decir, tener acceso a un estándar de vida acorde al nivel de progreso y bienestar medios de la sociedad a la que se pertenece. Se considera entonces la pobreza como privación de ciudadanía, ya que impide a los sujetos pobres contar con los beneficios y mecanismos de pertenencia a los que debieran tener acceso por ser parte de la sociedad.

Si bien el mercado ha generado diversos mecanismos que trabajan justamente sobre la idea de securizar a las personas, sobre la base de contribuciones individuales que permiten acceder a estos instrumentos de seguridad, no obstante, estos mecanismos dejan sin cobertura a las poblaciones que no tienen capacidad de pago para participar como contribuyente activo. Es ahí donde la función del Estado es invocada, ya que le cabe la misión tanto de velar por el bien común, como de contribuir al bienestar individual de las personas.

El Estado, entonces, genera estrategias que brindan protección social efectiva a la población vulnerable, a través del diseño de instituciones y políticas que permitan producir y asignar los recursos necesarios para dar cobertura a esas poblaciones. Así, las políticas sociales se articulan y coordinan para funcionar en red. A esto es a lo que se le llama sistema de protección social. El origen de la protección social, como estrategia, tiene que ver con los efectos producidos en la población, a raíz de las crisis económicas que afectaron seriamente la estabilidad de las economías locales y para cuyos impactos no existían suficientes mecanismos de compensación.

Cuando el enfoque de la **protección social** se asume como perspectiva para tomar decisiones en materia de políticas públicas, sus instrumentos no se limitan a respuestas asistenciales o paliativas, sino que abarcan políticas de desarrollo del

capital humano (principalmente educación y salud), seguridad social y prevención de riesgos.

### El Sistema de Protección Social y sus Componentes

La evaluación de la estrategia de superación de la pobreza emprendida por el Estado a partir de 1990, ha demostrado que a pesar de la amplia oferta pública de programas sociales dirigidos a atender las necesidades de las personas más pobres del país, los beneficios sociales eran percibidos en mayor medida y con mayor intensidad por aquellas **familias pobres no indigentes**, que por **aquellas indigentes o extremadamente pobres**. En parte importante, ello se debía a un diseño de la oferta pública basado en un modelo de espera estructurado en función de la demanda y que asumía, al mismo tiempo, que aquellos que no demandaban estos servicios y beneficios, era porque no los requerían.

Estos antecedentes fundamentaron la decisión de dar prioridad al abordaje de la extrema pobreza y evaluar distintas alternativas para la conformación de un dispositivo institucional que permitiera coordinar los servicios y beneficios disponibles, haciendo coincidir su focalización en el grupo de los extremadamente pobres, lo que obligaba necesariamente a revisar los esquemas vigentes de administración y provisión de la oferta pública.

Hasta ese momento, las prestaciones sociales del Estado, dirigidas a este grupo de personas, se entregaban sobre la base de la demanda de los potenciales beneficiarios a los servicios públicos respectivos, haciendo depender su acceso efectivo a la disponibilidad de información suficiente y oportuna sobre los recursos existentes. La demanda efectiva sobre éstos sólo se concretaba en la medida que las personas y las familias tuvieran algún grado de vinculación con las redes institucionales. **No obstante, los diagnósticos indicaban que uno de los factores críticos de exclusión de los indigentes era justamente su aislamiento, desinformación y fuerte desvinculación de**



**esas redes.** Esto explica que fueran justamente quienes más necesitaban de esos beneficios, los que accedían a ellos en menor medida.

Por su parte, el foco de intervención en torno al cual se habían organizado tradicionalmente las prestaciones sociales del Estado eran las personas individuales, no las familias, lo que generaba grados importantes de dispersión en la provisión de servicios y beneficios. La complementariedad de éstos difícilmente se lograba y no existía un dispositivo de integración que permitiera sincronizar la provisión de prestaciones para lograr esa combinación.

La forma en que se habían organizado los beneficios estatales obedecía a una lógica principalmente sectorial, en el sentido que cada responsable de la provisión de sus respectivas prestaciones sociales, operaba con criterios particulares que, siendo correctos desde el punto de vista técnico, su operatoria y focalización seguía trayectorias independientes. Eso se tradujo, en definitiva, en la existencia de una amplia oferta de programas dirigidos hacia los sectores más pobres de la población, recursos que no necesariamente compartían objetivos específicos concordantes entre sí, ni criterios de elegibilidad uniformes.

Lejos de favorecer la concordancia de estrategias y lograr una focalización efectiva en el grupo más vulnerable de la población, este diseño institucional y su dispersión programática no había permitido enfrentar el problema de la extrema pobreza desde una perspectiva integral. Cada ámbito de la oferta pública había estado marcado por sus lógicas de configuración internas y, con sellos asistenciales o promocionales según fuera el caso, sin lograr una integración virtuosa de ambos enfoques como parte de una misma estrategia.

En relación con la forma de acceder a los subsidios disponibles, el sistema de acceso que existía para estas prestaciones se organizaba exclusivamente en torno a la postulación de las personas a un cierto número de cupos asignados mensual o anualmente, lo que implicaba, en muchas ocasiones, que las personas más pobres quedaran en listas de espera ante la posibilidad de la liberación o aumento de cupos. Esa lógica de funcionamiento no permitía, por tanto, reorganizar los recursos

disponibles para focalizarlos en quienes más los necesitaban, sino que se asignaban progresivamente en función de la postulación.

Una vez obtenidos los beneficios, los receptores de las prestaciones no debían asumir, ya que no existían incentivos para ello, compromisos ligados al desempeño y prácticas de las propias familias para bien utilizar esos recursos en pos de procesos de autodesarrollo. Así entonces, la relación entre Estado y personas, mediada por los servicios y beneficios entregados, se reducía estrictamente a la coincidencia efectiva de oferta y demanda, sin que existiera un proceso de acompañamiento que le agregara valor a los recursos otorgados en la lógica de potenciar en las familias capacidades y funcionalidades para el logro de grados crecientes de autonomía.

Junto con eso, los beneficios eran entregados de manera incondicional sobre la base de antecedentes principalmente socioeconómicos al momento de postular, muchos de ellos a partir del puntaje obtenido por los postulantes en la ficha de Caracterización Socioeconómica, la Ficha CAS-2. Bastaba con exhibir, al momento de la postulación algunos requisitos básicos como asistencia escolar y control de salud de los niños y niñas en el caso del subsidio único familiar (SUF), sin que se verificara la mantención de estas condiciones a lo largo de su vigencia. En consecuencia, frente a mejorías en esa condición, se perdían todos los beneficios adquiridos, desincentivando el esfuerzo por generar mayores ingresos autónomos por parte de las familias.

Desde el punto de vista de la oferta pública de servicios y beneficios, la simple suma de programas sociales bien focalizados - aunque por separado - no estaba produciendo como resultado una disminución de la extrema pobreza.

Entonces, era necesario diseñar estrategias de acción orientadas a la oferta intencionada de servicios y beneficios a las personas y familias más pobres, con mecanismos de búsqueda de los destinatarios de dichas acciones, que reconocieran su situación de mayor vulnerabilidad y permitieran el establecimiento de vínculos personalizados, para apoyar de manera efectiva el mejoramiento de sus condiciones de vida. Una estrategia de este tipo permitiría adicionalmente mejorar la focalización de los programas, servicios y beneficios disponibles en la red social del Estado.



Se propone entonces la idea de configurar un mecanismo de coordinación de la oferta pública que permitiera acercar los servicios disponibles en la red institucional a familias y personas que, calificando para ellos, no estaban accediendo a programas y subsidios. Específicamente, se decidió instalar esta política de protección para las familias en situación de pobreza extrema, siendo ese el sello distintivo del Sistema.

En tanto política pública, este sistema es un dispositivo de articulación y coordinación que busca instalar capacidades para el funcionamiento en régimen de las políticas de protección. La función de coordinación se convierte en el dispositivo de acceso único (portal de entrada) para los usuarios y opera como sistema de derivación.

**Chile Solidario opera en la lógica de sistema**, lo que significa ordenar, integrar y coordinar lo que ya existe, es decir, identificar los recursos presentes a nivel de programas, subsidios y servicios, e intencionar en ellos el acceso preferente de las personas de menores recursos. Y sólo en aquellos casos en que no hay oferta específica para cubrir las necesidades de los usuarios, intencionar o facilitar la creación de una nueva oferta.

**El Sistema de Protección Social es un sistema de gestión en red** porque trabaja sobre la base de un modelo de servicios integrados que tiene el foco de sus decisiones en el circuito que deben hacer los usuarios dentro del sistema. En la misma lógica, opera sobre la base de lograr la mayor complementariedad posible, incluso a nivel de presupuesto.

**El Sistema de Protección Social considera como estrategia central de su quehacer poner a disposición de los usuarios un servicio de apoyo psicosocial** que trabaje personalizadas con la gente, ayudándole a restituir capacidades básicas de funcionamiento y a asumir compromisos de acción relativos a mejoramiento de sus condiciones de vida. Para ello, trabaja a través de agentes de desarrollo (como los Apoyos Familiares, en el caso del Programa Puente) que medien en la relación de las instituciones y sus usuarios. Otros componentes de el Sistema de Protección Social, como el Programa de Apoyo a la Integración del Adulto Mayor y el Programa de Apoyo a la Integración Social de Personas en Situación de Calle, también trabajan en torno al acompañamiento psicosocial de sus usuarios.

**El Sistema de Protección Social se enfoca hacia la ‘territorialización’ de la protección social**, ya que es en lo local donde las personas pueden acceder a la red de servicios y beneficios que forman parte del sistema. En esta lógica, el área social municipal se fortalece y opera como centro articulador de la protección social y por lo tanto, es esta estructura la llamada a desarrollar las funciones que habitualmente cumple su red comunal de servicios, como un modelo de gestión en **red**.

### ***Los componentes***

En términos generales, el Sistema El Sistema de Protección Social considera tres componentes:

**Programa de Apoyo Psicosocial:** Consiste en un acompañamiento personalizado a las personas por parte de un agente del estado, que les entrega herramientas para que construyan su propio camino de superación.

**Subsidios Monetarios:** Las personas reciben (en forma preferencial o garantizada, según corresponda) los subsidios monetarios del Estado, tales como subsidio Único Familiar (SUF), para todos los niños y niñas menores de 18 años, pensión Asistencial de Vejez (PASIS), para todos los mayores de 65 años, pensión Asistencial de Invalidez (PASIS) para quienes corresponda, subsidio de Agua Potable (SAP), para

cubrir el 100 % de la cuenta hasta 15 metros cúbicos de consumo mensual, subvención pro retención escolar y Subsidio a la cédula de identidad.

**Acceso Preferente a Programas Sociales:** Para ello, distintas instituciones y organismos de las áreas de Salud, Educación, Trabajo, Vivienda, Justicia, entre otras, suscriben convenios con MIDEPLAN para darle prioridad a los beneficiarios de El Sistema de Protección Social.

### ***El Enfoque Comunitario en el Sistema de Protección Social***

No cabe duda que los principios orientadores del Sistema de Protección Social mencionados más arriba, tienen un arraigo en el enfoque comunitario, toda vez que concibe a las personas como agentes activos de su transformación en su territorio, a través del desarrollo de su potencial de capital humano y social, la participación, el empoderamiento y ejercicio plenos de su ciudadanía.

Un elemento central de este enfoque de la protección social, radica en que este desarrollo de potencialidades de la comunidad, es visto como un factor clave de la sostenibilidad de los logros obtenidos por las personas en relación al mejoramiento de su calidad de vida a través del ejercicio de sus derechos. Efectivamente, el capital humano y social desarrollado por las personas, que les permitirá disminuir sus condiciones de vulnerabilidad, será fortalecido en la medida que sea usado, y no puede “desinstalarse” en las comunidades una vez que ha aparecido.

Por otra parte, el principio de territorialidad con que opera el sistema no solo apunta al municipio como actor central, sino que asume que su operación se da en un entorno comunitario provisto de una historia, una dinámica y complejidad particulares que no es posible ignorar la hora de comenzar el trabajo en cada territorio, pues el éxito de las intervenciones dependerá en gran medida de la articulación que la institucionalidad logre con esa comunidad.

El Sistema de Protección Social, al atender las especificidades de cada territorio, exige de sus operadores una gran flexibilidad técnica y capacidad de adecuación a las características estructurales y dinámicas de dicho espacio. De este modo, cada grupo

de operadores desplegará su propio modo de hacer las cosas con miras a cumplir con sus objetivos, sin desvirtuar el Sistema en el camino.

Esta característica del Sistema de Protección Social da cuenta de su **validez ecológica**, pues aunque los criterios de eficacia e impacto están definidos con antelación, desde el nivel central como es pertinente a una política pública de esta generación, la práctica opera como medio de validación de los mismos en un esquema de **triangulación** en el que las perspectivas de los actores comunitarios, los sujetos de la intervención, los *habitantes del mundo intervenido*, juegan un rol preponderante.

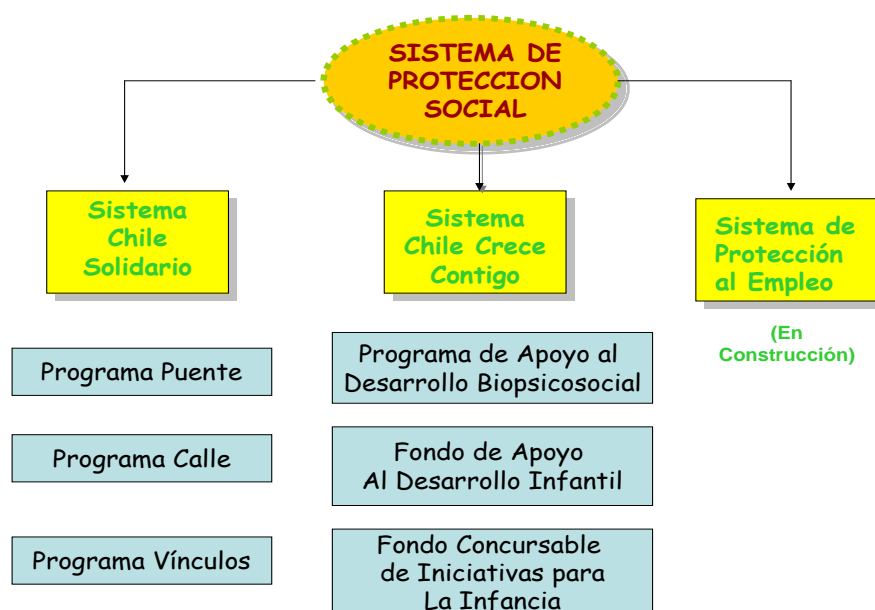
Es relevante hacer aquí la precisión de que **esta validez ecológica**, al exigir la flexibilidad y adaptabilidad a cada comunidad, ha puesto en tensión los engranajes de las instituciones presentes en el espacio local, instándolas a revisar desde sus miradas conceptuales hasta sus procedimientos. Esta reproducción ha demandado a las instituciones múltiples cambios en el modo de hacer las cosas, siendo uno de los principales el trabajo en red.

Efectivamente, el Sistema fundamenta su modelo de gestión en el **funcionamiento en red**, considerándolo como la estrategia más efectiva para lograr la pertinencia e integralidad de la oferta de modo que ésta resulte adecuada a las necesidades y características de una comunidad.

Otro elemento que fundamenta la presencia del enfoque comunitario en el Sistema, es la forma de acceso que tienen las personas al mismo, cual es el **modelo de búsqueda**. Esto significa que las personas con altos indicadores de vulnerabilidad son identificadas por los operadores del Sistema, los que concurren al encuentro de éstas sin esperar que demanden la atención. Junto con ello, las personas son invitadas a participar del Sistema – dejando en ellas la decisión de incorporarse o no a éste – y el acompañamiento se realiza en sus espacios de vida.

## La Estructura del Sistema de Protección Social

La Imagen siguiente muestra la estructura del Sistema, que está compuesto por tres grandes subsistemas.



El Subsistema más desarrollado es el llamado **Chile Solidario**. Este está compuesto por el Programa Puente, que atiende a familias de extrema pobreza, el Programa Calle, para personas en situación de calle, y el Programa Vínculos, para adultos mayores que viven solos.

La estructura del Sistema muestra claramente la importancia que tiene la Infancia en su diseño e implementación, dado que un subsistema completo está orientado a la promoción y fortalecimiento de iniciativas tendientes a la protección de los niños y niñas.

El Sistema **Chile Crece Contigo** es la iniciativa gubernamental destinada a la igualdad de oportunidades para los niños y niñas, independientemente del estrato social en que hayan nacido. Para este gobierno la protección de la infancia resulta fundamental como estrategia de superación de la pobreza y de construcción de equidad. Ello, fundado en datos provenientes de diferentes esferas, tales como las neurociencias, la economía, el trabajo social, entre otros. Algunos de los más importantes son por ejemplo, que (i) Los primeros 6 años de vida son los más significativos en la formación de toda persona, (ii) antes de los 4 años de edad se estructuran las bases fundamentales de un individuo, como el lenguaje, los hábitos y habilidades sociales, el control emocional y las capacidades cognitivas, y (iii) actualmente en Chile, el lugar en la estratificación socioeconómica que ocupa el hogar en que una persona nació, es uno de los mejores predictores del lugar en esta estratificación que la persona ocupará en su vida adulta.

Las afirmaciones anteriores permiten concluir que todo lo que se haga por los niños y niñas en la etapa más temprana de su vida, marcará sus oportunidades presentes y futuras. Por otra parte, se cuenta con evidencias acerca del impacto en el capital humano de una sociedad, que tienen las intervenciones tempranas en el desarrollo infantil.

De allí que el gobierno estime prioritario el diseño e implementación de un **sistema de protección integral a la infancia**, puesto que las características y dinámicas de relación de las familias y de las comunidades a las que éstas pertenecen, influyen positiva o negativamente en las oportunidades que tienen los niños y niñas para desplegar sus capacidades y potencialidades, y frente a esto, las políticas públicas tienen un papel destacado en la provisión de las mejores oportunidades posibles para las familias y comunidades del país.

En este juego de interrelaciones los niños y niñas crecen, conocen el mundo, aprenden a confiar, desarrollan sus destrezas básicas y despliegan sus capacidades y habilidades.

**Se habla de un sistema de protección integral y no de un programa de apoyo al desarrollo infantil**, dado que la multidimensionalidad del desarrollo infantil temprano



requiere de intervenciones simultáneas en las diferentes dimensiones que influyen en el desarrollo de los niños y niñas. Asimismo, las intervenciones deben ocurrir de manera oportuna y de forma pertinente a las necesidades particulares de cada niño o niña. Por último, la detección temprana de rezagos y la atención oportuna de los factores de riesgo (biológico, psicológico y/o social), permiten aprovechar las ventanas de oportunidades que ofrece la primera infancia.

La aparición de este Sistema de Protección a la Infancia deja de manifiesto la importancia del rol que JUNJI tendrá en su implementación, en tanto institución del estado encargada de la educación pre escolar de todos los niños y niñas.

Dentro de este contexto, la incorporación del enfoque comunitario al quehacer de la Junji se justifica plenamente, pues, por un lado, vendría a articular sinérgicamente a la institución con la epistemología y los componentes estratégicos del Sistema de Protección Social, y por otro, potenciaría el trabajo socioeducativo 'interno' de los equipos educativos con los párvulos y sus familias.

### ***Los supuestos generales del Enfoque Comunitario***

Los resultados de este estudio, tanto en su pieza cualitativa (estudios de casos) como en la cuantitativa (cuestionario a apoderados y educadoras) nos permiten sostener empíricamente dos hipótesis:

4. El enfoque comunitario ya está incorporado en la Junji, pero fundamentalmente a nivel de las prácticas de trabajo de las educadoras (modelos de acción), más que en los modelos operativos de los jardines infantiles.
5. A partir de lo anterior se puede sustentar la hipótesis de trabajo de que es factible sistematizar y modelizar estas prácticas e irradiarlas al conjunto de la institución, mediante una gestión planificada del conocimiento. Según esta hipótesis, el enfoque comunitario no se incorpora desde fuera, sino que se potencia desde dentro, desde las unidades operativas de la Junji que son los jardines infantiles, y más precisamente, desde los conocimientos y aprendizajes producidos en las comunidades de práctica de los equipos educativos

Tomando en consideración lo anterior, el propósito que guía a esta propuesta no es el diseño e instalación desde fuera de una política de trabajo comunitario (propuesta que va en la línea de una intervención 'dura'), sino la irradiación a nivel discursivo institucional de una práctica ya existente, es decir, la reapropiación de un enfoque. Esto da lugar a una estrategia distinta, de carácter emic, más participativa y con mucho más validez ecológica.

No hablamos entonces de política, sino de enfoque. El enfoque es un punto de vista, una visión amplia y transversal que orienta el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de políticas, programas y proyectos de intervención social. Ejemplos de enfoque que ya están incorporados en la política pública chilena, son el enfoque de género, de derechos, psicosocial, de juventud, entre otros.

El enfoque comunitario es actualmente considerado como un componente importante de los programas del estado. Efectivamente, la preocupación por una participación más activa de la comunidad en la gestión y evaluación de los instrumentos de política pública es reciente, encontrándose en proceso de incorporación a estos. En este contexto, el que JUNJI esté trabajando en lo comunitario para implementarlo como modelo, convierte a la institución en una de las más modernas y actualizadas en lo que a política social se refiere.

En términos generales, concebimos el enfoque comunitario como el conjunto de supuestos epistemológicos, conceptuales y metodológicos –en el cual subyace una cosmovisión o paradigma particular de lo psicosocial– destinado a orientar el trabajo de las instituciones con las comunidades humanas con las que se relaciona. Es un modelo orientado a la acción, que pretende entregar criterios para la práctica del trabajo comunitario, desde plataformas institucionales.

Desde el enfoque comunitario, se busca instaurar un nuevo diálogo, un nuevo contrato social entre las instituciones, las personas y la comunidad. Esta nueva relación se sustenta en ciertos supuestos generales, cuales son:

- La institución y la comunidad poseen lógicas distintas de estructura y funcionamiento. La institución está presidida por una lógica instrumental, digital, mientras que la comunidad se rige por una lógica de tipo substancial, donde predominan las relaciones más personalizadas (de sujeto a sujeto), naturales y orgánicas. La institución es el mundo del sistema, la comunidad es el mundo de la vida
- En el discurso tradicional, la institución es concebida como la depositaria del saber científico y técnico, a partir del cual proporciona y distribuye servicios especializados a las personas y comunidades en una amplia gama de ámbitos críticos de la existencia social. Esta relación de “experto/institución vs no experto/comunidad”, da lugar en la práctica a una relación donde el poder está mayoritariamente concentrado en las instituciones.
- Pero ambas lógicas no son incompatibles, pueden articularse e incluso complementarse en el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de políticas, programas y proyectos de intervención social.
- Esta articulación, para ser eficaz y pertinente, implica de parte de la institución de una aproximación estratégica a la lógica de funcionamiento de las comunidades. La institución debe operar un cambio epistemológico que se exprese posteriormente en sus proyectos. Este cambio consiste principalmente en acciones tales como:
  - α Por un lado, debe aprender a ver y reconocer la existencia de un sistema comunitario vivo, operante, autónomo, con capacidades, preventivas, promocionales y resolutivas, con conocimientos, conectado territorialmente y con suficiente poder como para decidir la suerte de políticas sociales, programas y proyectos que se ejecuten en los espacios que esta comunidad habita.
  - α Por otro lado, debe incorporar a este sistema comunitario como un interlocutor válido en el diseño e implementación de las acciones que emprende.

- α En esta articulación la institución necesita admitir que está tratando con sujetos de discurso y acción que poseen un saber práctico de alta validez ecológica, derivado de sus propias experiencias de vida, pero también recibido desde las comunidades a las que pertenecen; que poseen la suficiente autonomía para decidir sobre sus proyectos de vida y que no actúan como individuos aislados, sino como personas insertas orgánicamente en sistemas sociales 'naturales' (como la familia, las redes sociales, las comunidades, etc.) con los que se identifican y desarrollan sentidos psicológicos de pertenencia.
- Tomando en consideración estas dimensiones, las instituciones deben estimular y planificar la participación activa de los sujetos/actores en la definición de sus propios problemas, en el diseño de las estrategias de intervención, en la implementación, evaluación y sistematización de las mismas, reconociendo y validando el saber práctico y el capital social de los sujetos y las comunidades.
  - Esta forma de operar implica para la institución un manejo estratégico de las relaciones de poder con la comunidad, abandonando las posiciones organigráficas y verticalistas en el proceso de toma de decisiones, abriendo así espacios flexibles de participación para la comunidad.

A la luz de estos supuestos, cabe preguntarse entonces, ¿Qué es lo comunitario?, ¿Cómo se operativiza un trabajo con enfoque comunitario? ¿Por qué es aconsejable incorporarlo en todo aquello que tiene impacto público?

En términos generales, podemos decir que el enfoque comunitario es un lenguaje, una forma de pensar, de hablar, de actuar, de carácter transversal (para todas las disciplinas). Operativamente, su implementación puede facilitarse respondiendo una matriz básica de preguntas tales como: ¿Cómo una política social, proyecto o programa impacta en la comunidad?; ¿Cómo evitar que una intervención impacte negativamente en la comunidad?; ¿Cómo se diseñan las intervenciones comunitarias?

Es posible entonces imaginar una matriz sistémica, que contenga las principales orientaciones a partir de las cuales podemos diseñar políticas, investigaciones, evaluaciones, intervenciones, programas, equipos de trabajo, e instituciones. Esta matriz sistémica es el enfoque comunitario.

A continuación, se enuncian los principales componentes de esta matriz sistémica.

- α La comunidad está dada por individuos que comparten un estar en común en un mundo compartido. Una comunidad no es un sujeto colectivo, es una “comunidad de los otros”, un agregado que se construye sobre el principio de la alteridad
- α Ontológicamente, la comunidad (concebida como la comunidad de los otros) es lo primero; el proceso de individualización, de personalización, sólo puede producirse al interior de una comunidad; el individualismo es sólo otra forma de vivir en comunidad, es otra modalidad de existencia comunitaria. No puede un individuo diferenciarse, sin la preexistencia de una entidad de la cual hacerlo.
- α Existen dos mundos, sustancialmente interpenetrados, pero con dos lógicas diversas: el mundo institucional y el mundo comunitario.
- α El ámbito de acción y eficacia del mundo comunitario es la vida cotidiana, natural, la que se desarrolla en los contextos situacionales del mundo de la vida; este mundo comunitario tiene reglas de producción y reproducción que le son propias.
- α Las lógicas de lo institucional y lo comunitario son diferentes, no son equivalentes; estas lógicas no son incompatibles entre sí, se pueden articular estratégicamente en las políticas sociales, programas y proyectos.
- α Lo institucional está dominado por la lógica de lo racional, lo planificado, lo distributivo, lo instrumental. El poder está concentrado en lo institucional, pero en último término, lo comunitario es lo que sostiene y justifica a lo institucional. Lo institucional es objetivante, homogeneizante, imperialista,

autorreferente, cientifizante; opera con el paradigma de la simplicidad y con el principio de control.

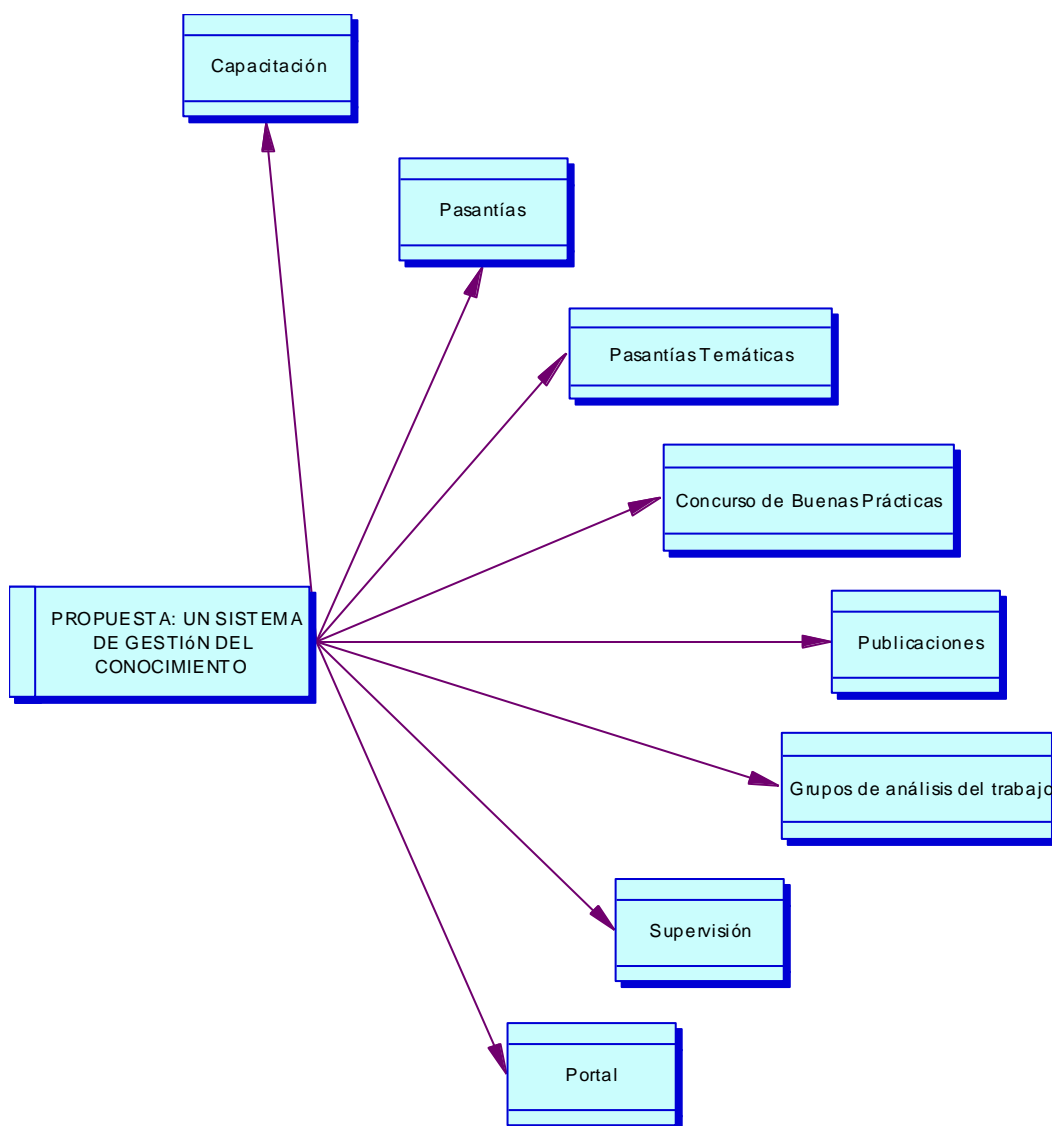
- α Lo comunitario es siempre local, intersubjetivo, complejo, abierto a la incertidumbre, situacional. Lo comunitario es el mundo de los sistemas humanos naturales; lo institucional es el mundo de los sistemas artificiales.
- α La comunidad es autónoma, se acopla estructuralmente a lo institucional, pero no se somete mecánicamente a su lógica.
- α La comunidad sitúa a los individuos en lo social, asignándoles identidad, validación, reconocimiento, pertenencia, territorios, lengua, cultura.
- α La comunidad ofrece a sus miembros un sistema de apoyo integral, politémico, descentrado, multifuncional.
- α Las comunidades son de diferentes tipos y naturaleza (territorial, de vida, educativa, de aprendizaje, de trabajo, de pares, virtual, etc.)
- α La principal estructura comunitaria es la familia en todas sus expresiones.
- α No es posible imaginar la vida individual y social sin el componente comunitario.
- α Toda intervención desde lo institucional impacta en lo comunitario; si lo institucional desconoce lo comunitario, no lo conoce o no lo quiere conocer, todas sus iniciativas pueden tener un impacto negativo sobre ella
- α Las políticas institucionales tradicionales alteran el funcionamiento comunitario, muchas veces lo descalifican, otras veces lo destruyen (por ejemplo, la medicina tradicional de los pueblos originarios de América invalidada por la medicina "científica")
- α Las iniciativas institucionales al mismo tiempo que resuelven problemas, generan riesgos, y estos riesgos los experimenta sobre todo la comunidad

- α En la vida social la comunidad resuelve muchos más problemas que lo institucional, en todos los planos: salud, crianza, socialización, educación, vivienda, entretención, apoyo, calidad de vida, seguridad, etc.
- α La comunidad tiene capacidades y competencias que le permiten abordar y resolver con eficacia tareas preventivas, promocionales y reparatorias asociadas a la existencia social de sus miembros; este aporte comunitario generalmente es desconocido por lo institucional
- α Hay maneras de articular adecuadamente lo institucional y lo comunitario: por ejemplo, a través de estrategias participativas
- α El enfoque comunitario debe traducirse en la práctica, es básicamente una práctica de intervención.

Estos principios dan cuenta de las orientaciones básicas que deben considerarse a la hora de incorporar el enfoque comunitario en una intervención social. Si se entiende el jardín infantil como una modalidad de intervención socio comunitaria, entonces debería aplicar estas orientaciones, dentro de las cuales las más relevantes son:

- Participación: La intervención comunitaria es inclusiva y considera a la comunidad en sus acciones, desde los actos deliberativos, hasta la planificación implementación, evaluación y rediseño de sus actividades.
- Ciudadanía: La intervención comunitaria opera desde la perspectiva de derechos y como tal conoce, promueve y respeta el ejercicio de los mismos por parte de la comunidad
- Complementariedad: La intervención comunitaria considera la preexistencia de la comunidad con su propia dinámica, reglas, códigos (cultura), e intenta acoplarse a ella teniendo en perspectiva que de ese acople complementario depende el éxito de su gestión.
- Validez ecológica: La intervención comunitaria busca los canales para generar sentidos compartidos con la comunidad, a través del intercambio sistémico (permeabilidad) con ella.

## PROPUESTA: Un sistema de Gestión del Conocimiento



La realización de este estudio ha permitido verificar la presencia de “lo comunitario” en el discurso de representantes de todas las instancias institucionales, aunque con diferentes formas, enfoques y/o conceptos. Esto no es extraño si se piensa que la construcción de lo comunitario en la institución está disgregada, y es propio de cada



unidad como comunidad de práctica, y de la ideología y orientación profesional de los profesionales de las direcciones regionales.

Es precisamente ese conocimiento el que debe ser ordenado, conceptualizado y modelizado, en definitiva capitalizado, con el fin de transversalizarlo en el quehacer de la institución. Para ello, es necesario desarrollar acciones específicas que permitan estas operaciones y la socialización de dicho conocimiento entre todos los actores involucrados. Estas acciones deben enmarcarse en un modelo flexible de gestión del conocimiento, cuyo eje central sea la recuperación de la vivencia cotidiana de los actores, que como tal va cambiando, re y co-construyéndose a partir de la dinámica de las relaciones institucionales y comunitarias.

Como se mencionara, se propone el modelo de gestión de conocimiento conocido como Comunidad de Aprendizaje, ya que se ajusta a las necesidades planteadas anteriormente.

Una comunidad de aprendizaje es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades<sup>14</sup>. (Torres, R. 2001)

Esta estrategia pedagógica, integra el enfoque comunitario, la participación, la cooperación, la interdisciplinariedad, la resolución de problemas, el vínculo esencial entre procesos educativos y realidades sociales, el aprendizaje reflexivo en la acción, el enfoque democrático.

El modelo propuesto no plantea una intervención directa, sino una facilitación de los procesos de aprendizaje que incidirán en las prácticas comunitarias de las educadoras

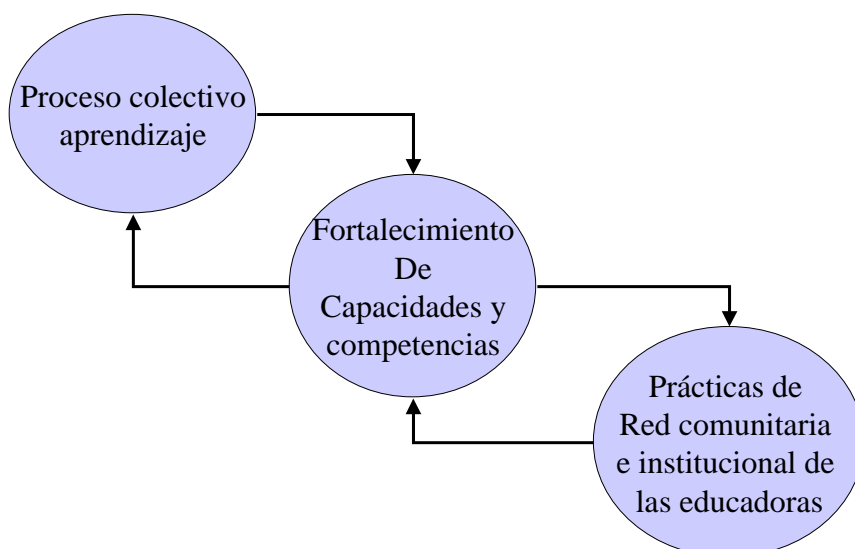
---

<sup>14</sup> Adaptado de Torres 2001

y otros funcionarios de Junji, tanto en el plano educativo como de inserción y desarrollo social de los párvulos.

De esta manera, se trata de un trabajo de mediación –que se logra a través de un proceso de aprendizaje colectivo– que dinamiza horizontal y verticalmente los recursos intangibles y tangibles de la institución.

El desarrollo de **aprendizajes** debe conducir al desarrollo de las **capacidades** y competencias de las educadoras, lo cual a su vez debe vigorizar **prácticas** que conduzcan hacia un mejor desempeño de su trabajo educativo.



Este modelo se caracteriza por la producción de conocimiento a partir de la experiencia de un grupo de actores que se desempeña en trabajos con características comunes. La Comunidad de Aprendizaje tiene como principal supuesto que “nadie sabe todo, y todos saben algo”, y por lo tanto, lo que se procura es la socialización de los saberes de cada miembro de la comunidad, y los conceptos, emociones y cursos de acción asociados a cada uno de estos saberes. El compartir estos contenidos con los pares hace posible incorporar a lo que cada uno sabe la mirada de los otros y por lo tanto, enriquecer dicho conocimiento, generándose así un conocimiento colectivo.

Existen varias modalidades de formación colectiva basada en la propia práctica, asociadas a la Comunidad de Aprendizaje. Se proponen algunas de ellas como herramientas de formación para las y los profesionales de las diferentes instancias institucionales, en el marco de la implementación de un sistema de formación permanente orientado a la gestión del conocimiento.

Estas modalidades son las siguientes<sup>15</sup>:



La relación sinérgica entre estos componentes del sistema de gestión del conocimiento tiene entonces como propósito final el posicionamiento explícito del enfoque comunitario en el entramado institucional de la Junji.

A continuación revisaremos cada uno de estos 8 componentes por separado y en seguida presentaremos la estrategia general de implementación de este sistema.

---

<sup>15</sup> Ver también como complemento la opinión de las educadoras en anexo 2

### Contenidos

El posicionamiento institucional del enfoque comunitario requiere de una conceptualización adecuada en este campo y según puede apreciarse en los datos recogidos en esta investigación, no se cuenta al interior de la institución con conceptos y definiciones precisas ni socializadas en todos los estamentos. Así, se hace necesario desarrollar acciones de actualización y de normalización en el ámbito del enfoque comunitario, en los que participen funcionarios de distinta función y jerarquía, de modo de asegurar que los aprendizajes sean aplicados y adecuados a estas diferencias por un lado, y por otro ,tengan coherencia y consenso en un eje transversal.

Los contenidos seleccionados para analizar en la capacitación, son los necesarios para homologar y enriquecer el marco conceptual del trabajo que ya vienen haciendo algunos jardines desde hace tiempo y de las concepciones que manejan educadoras, directoras (es) regionales y jefes técnicos, puesto que como se ha dicho, la idea de lo comunitario está presente en el discurso de jefaturas y en el hacer de varias unidades educativas, siendo validado y considerado necesario como estrategia de intervención fundamental para la misión de Junji, pero que es necesario actualizar, consensuar y fortalecer desde lo conceptual y metodológico.

Esta propuesta considera la implementación de una Comunidad de Aprendizaje como método de gestión del conocimiento, puesto que este modelo valida la autoformación, la formación entre pares (co formación ) y la formación con expertos (heteroformación), en un marco metodológico flexible y dinámico, de modo tal que sea compatible con el quehacer institucional de la Junji. Por ello, se consideran los contenidos relacionados a este método dentro de los elementos conceptuales a abordar en las actividades de capacitación.

Por último, se han incorporado contenidos relativos al autocuidado, al detectarse que no existen estas prácticas entre las educadoras de las distintas unidades educativas, al menos como parte de sus actividades formales. Se propone la incorporación de estos

contenidos dado que los jardines infantiles insertos en sectores de alta vulnerabilidad biopsicosocial se consideran instituciones sometidas a altos niveles de estrés (instituciones calientes), en la medida que actúan como sistemas de disipación de la tensión producida por el sufrimiento de las personas cuando viven en condiciones de necesidad y dolor. En efecto, a las educadoras y funcionarias de los jardines de estas características les corresponde recibir la demanda y la búsqueda de apoyo de familias que viven en estas condiciones, dada su cercanía y alta valoración en la comunidad. Sin embargo, no existen canales ni espacios formales para acciones de autocuidado que les permitan contrarrestar el impacto de la realidad que presencian, y así proteger su bienestar psicológico y emocional.

### **Metodología**

Para la implementación de la capacitación se propone una metodología de taller, en la que se combinen técnicas expositivas, participativas y vivenciales.

Exposiciones: Se trata de exposiciones de expertos en relación a los mapas conceptuales y métodos incluidos en los contenidos seleccionados.

Técnicas participativas: Se refiere a trabajos grupales y colaborativos entre los participantes, orientados a la co- construcción del conocimiento a través del análisis de sus prácticas y su relación con los contenidos revisados. Se incluyen además actividades acotadas de investigación, en las que los participantes tengan que sostener un intercambio entre una sesión de trabajo y otra.

Técnicas vivenciales: Se relacionan con el trabajo a partir de sus propias experiencias, incluyendo el análisis de casos extraídos de sus propias vivencias y tratados con técnicas como el juego de roles o la dramatización.

Se estima pertinente que, dada la necesidad de la transversalización de los contenidos a abordar, la selección de los participantes por taller considera la presencia de miembros de distintos estamentos, de manera de que estén todos representados (dirección regional, directoras de jardines, educadoras, técnicas, etc)

## **Pasantías**

Se trata de visitas planificadas entre pares, en las que uno actúa de pasante y el otro de oferente. El supuesto que está detrás de esta metodología de aprendizaje, es que el oferente desarrolla una práctica que resulta necesaria y concordante con las necesidades del pasante, el cual a través de la observación directa y el intercambio con su par se apropia del conocimiento de éste con el fin de aplicarlo en su lugar de origen. Así, el oferente realiza un ejercicio de sistematización de su quehacer y actividades que muestre al pasante los principales componentes de éste, ya sea visitas guiadas a terreno, actividades prácticas, etc. El pasante realiza una visita al lugar de trabajo del oferente, en la que realiza preguntas, observa, realiza las actividades que se han preparado para su visita y finalmente aprende a “hacer” como su colega y lo adapta a su propia realidad. Las pasantías, al igual que todas las otras modalidades asociadas al sistema de formación permanente de la institución, deben ser supervisadas en su método y certificadas, a modo de validación del interés y disposición del o la funcionaria en capacitarse para mejorar su práctica.

## **Pasantías Temáticas**

Se trata de una variante de las pasantías antes descritas, que consiste en la realización de encuentros grupales, entre dos o más grupos que tienen un interés común. Estos grupos en el caso de la JUNJI pueden ser las unidades educativas, los departamentos de las direcciones regionales o del nivel central.

Estos grupos se denominan *solicitante* cuando es el que solicita una pasantía en algún tema que es de su interés, y *oferente* cuando es el que ofrece su experiencia en algún tema que le parezca interesante para otros. Cuando se define el tema de la pasantía entre dos o más grupos, se busca a un experto temático (un académico o un experto generalmente), que analiza las necesidades del grupo solicitante y la presentación del grupo oferente, a la luz de los principales elementos conceptuales y metodológicos del tema elegido. Este análisis se hace previo al encuentro, de modo que en este último se realiza la presentación de la demanda (sistematizada y problematizada) por el grupo

solicitante, la presentación de la experiencia del grupo oferente, y el aporte del experto. Finalmente, el equipo solicitante debe hacer un trabajo de aplicación de lo aprendido a su propia experiencia, lo que es evaluado y certificado por el departamento de capacitación de la institución (y/o por la institución académica).

### **Concurso de Buenas Prácticas**

Se trata de la realización desde la institución de un concurso en diferentes áreas, una de las cuales puede ser el trabajo comunitario, que convoque a las diferentes unidades educativas, o regiones, o departamentos institucionales, a participar en la tarea de sistematizar y presentar una o más experiencias propias que a su entender cumplan con los estándares que el concurso plantea para cada área, pero que en general representen prácticas innovadoras con un modelo de gestión eficiente y un claro aporte metodológico al quehacer institucional en cada una de las áreas definidas por la institución. Para la implementación de un método de aprendizaje como éste, será necesaria la elaboración de bases de concurso, de formatos de presentación, formación de comisiones evaluadoras, pautas de evaluación, instancias de premiación y luego estrategias de difusión de las experiencias presentadas, en un formato tal que permita a otras unidades departamentos o direcciones, apoderarse de ellas y aplicarlas en sus propios contextos. Al igual que las pasantías, esta actividad debe gestionarse e implementarse desde el estamento encargado de la capacitación institucional.

### **Publicaciones**

Esta actividad es una eficaz herramienta para impulsar a las funcionarias a sistematizar su quehacer, reflexionar acerca de él y así construir su propio conocimiento. Para apoyarlas en esta tarea será necesario diseñar pautas que guíen el trabajo escrito, que pueden incluir desde las normas de publicación, hasta preguntas guía que las ayuden a desarrollar cada punto de su trabajo. El comité editorial y el soporte técnico permanente a las funcionarias que realicen esta actividad debe estar ubicada también en la instancia de capacitación institucional.

## **Grupos de análisis del trabajo**

Esta herramienta metodológica promueve la reflexión acerca del trabajo que se realiza, entre pares y a partir de la experiencia cotidiana. Se trata de formar grupos (de educadoras, de supervisoras, de directores, de directoras de jardines), que con cierta sistematicidad se reúnan y desarrollen un ejercicio conversacional estructurado mínimamente, en el cuál compartan problemas, inquietudes o dudas referidas a casos y/o situaciones vivenciados por alguno de ellos, a los cuales cada uno de los otros participantes aporta con su visión, sus ideas y sugerencias. De este modo, en la medida que este grupo comparte sus experiencias y las analiza, va generando su propio conocimiento en relación a sus opciones metodológicas y conceptuales respecto de su forma de “hacer” su trabajo.

## **Supervisión**

En la medida de que el enfoque comunitario y territorial se incorpore al quehacer de la JUNJI, éste debe relevarse en los diferentes ámbitos de acción institucional. Uno de los más relevantes en este sentido es la supervisión que se realiza a las unidades educativas, ya que constituye el principal flujo formal de información a través del cual la institución se impone del proceso y desarrollo del quehacer, que constituye sus líneas de trabajo con el fin de dar cumplimiento a su misión, propósitos y objetivos.

Una de las aseveraciones críticas en el discurso de los actores entrevistados en este estudio, se refiere al énfasis que la institución ha puesto en los aspectos técnico pedagógicos, relegando aspectos como lo comunitario, artístico cultural o social, a planos más secundarios. Esto se refleja notoriamente en la supervisión que se realiza a las unidades educativas, en la que según la información obtenida, el trabajo que las unidades educativas realizan con la comunidad no es recogido, lo que da clara cuenta de que este tipo de trabajo, en algunos casos imprescindible para los jardines, no está incorporado en las líneas metodológicas de JUNJI.

Sobre la base de lo anterior, la propuesta sugiere la incorporación de elementos relativos al trabajo con la comunidad, en el procedimiento e instrumentos de



supervisión, de modo tal que constituya una parte visible y valorada del trabajo de los jardines. Para ello, es necesario (una vez que el trabajo comunitario se institucionalice, diseñe sus métodos, acciones y evaluaciones), rediseñar los instrumentos de supervisión y capacitar a los encargados de esta tarea en cada región.

## **Portal**

Un sistema de gestión del conocimiento como el que se propone, contempla múltiples acciones de intercambio, apoyo técnico y supervisión a través de medios interactivos, principalmente la implementación de un portal que posibilite la gestión de las acciones de formación y capacitación. A través de este portal puede desarrollarse una amplia variedad de actividades de formación.

Dichas actividades pueden ser:

**Cursos Virtuales:** Los alumnos desarrollan competencias en diversos temas a través de la lectura de textos disponibles en un portal, la respuesta de cuestionarios, trabajos grupales a distancia, intercambio con un monitor, foros, etc.

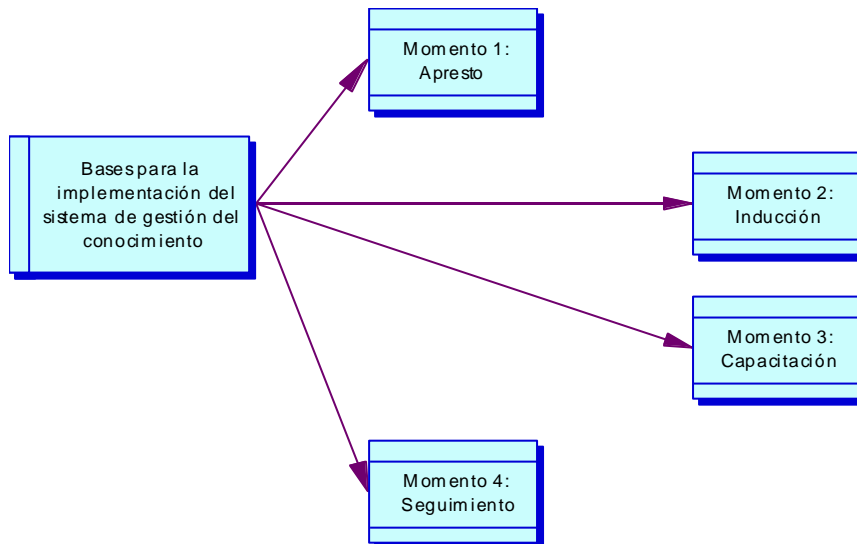
**Publicaciones:** Publicación de los trabajos elaborados por los profesionales y actividades de difusión de los mismos tales como foros, encuestas.

**Mapa de Recursos:** Puede implementarse una sección que contenga los mapas de recursos institucionales y comunitarios de cada territorio, con el fin de que las educadoras y/o los distintos usuarios institucionales accedan a las diferentes estructuras de oportunidades existentes en sus contextos, que en el marco de un trabajo comunitario y una estrategia de redes es un insumo fundamental.

**Gestión de Pasantías:** A través de este portal puede presentarse a los usuarios la oferta y necesidad de pasantías, de modo que puedan realizar el proceso de postulación y acceder a los instrumentos necesarios a través del portal.

**Concurso de Buenas Prácticas:** Para la implementación de una actividad de este tipo es fundamental la operación de un portal a través del cual los usuarios acceden a las bases, pautas de presentación, y envían sus trabajos.

## Bases para la implementación del sistema de gestión del conocimiento



La instalación de un sistema de gestión del conocimiento en torno al enfoque comunitario constituye un proceso que se verifica en el mediano plazo y que, necesariamente, debe cubrir todo el tejido estructural de la institución. Este proceso debe ser entendido como una secuencia que permita la incorporación en términos discursivos y prácticos de una perspectiva compartida que posibilite la conversación desde un lenguaje común, el reconocimiento y validación de la experiencia institucional en el tema, que estimule la reflexión sobre esas prácticas y la implementación de ciertos parámetros que optimicen las prácticas que se desarrollan en los jardines infantiles en materia de trabajo comunitario.

Para efectos de ordenamiento dividiremos la secuencia de instalación en cuatro Momentos:

## **Momento 1: Apresto**

Corresponde a un Momento inicial de carácter propedéutico que se propone la coordinación operativa y logística con las direcciones nacional y regionales para efectos de desplegar los dispositivos de transferencia necesarios el proceso.

### **Objetivo:**

Establecer y formalizar los acuerdos operativos que permitan la implementación del sistema de gestión del conocimiento comunitario

### **Productos:**

Trece acuerdos operativos –uno por cada región– que establezcan la modalidad de implementación y las cuestiones logísticas del proceso.

### **Metodología:**

- Reuniones y jornadas de trabajo con equipos regionales.
  - α Jornadas nacionales
  - α Jornadas zonales (organización agrupaciones Interregionales)
- Diseño y reproducción de materiales
- Presentaciones multimedia y documentos

### **Responsables:**

Equipo asesor y contraparte técnica de los niveles nacional y regional.

### **Duración:**

Dos meses

## **Momento 2: Inducción**

Corresponde al Momento de posicionamiento temático, visibilización y sensibilización de toda la estructura institucional en torno al tema del enfoque comunitario. Este Momento comprende dos fases. En la primera el equipo asesor transfiere contenidos y

metodología a los equipos regionales. En Momento 2 los equipos regionales transfieren contenidos a los jardines infantiles.

**Objetivo:**

Instalación temática del enfoque comunitario, visibilización del tema, sensibilización de la estructura institucional y estandarización del lenguaje básico mediante la entrega de información y la generación de instancias reflexivas y conversacionales.

**Productos:**

El enfoque comunitario es reconocido y validado por los equipos técnicos regionales.

Los equipos técnicos de las direcciones regionales se encuentran sensibilizados en torno al enfoque comunitario.

**Metodología:**

- Jornadas de trabajo: foros reflexivos sobre los resultados del estudio realizado por la Universidad de Chile.
  - α Con directores regionales y jefes técnicos
  - α Con educadoras y auxiliares
  - α Con apoderados y actores comunitarios e institucionales
- Diseño y reproducción de materiales:
- Presentaciones multimedia y documentos

Los equipos técnicos regionales comparten un repertorio lingüístico básico sobre enfoque comunitario.

**Responsables:**

Equipo asesor y contrapartes nacional y regionales

**Duración:**

2 meses

## **Momento 3: Capacitación**

Corresponde al Momento de transferencia de los contenidos y metodología que orientan el enfoque comunitario. Este Momento supone la implementación y ejecución de dos procesos formativos paralelos, uno destinado a las direcciones regionales y otro a las educadoras y auxiliares de los jardines infantiles.

### **Objetivos:**

Formar y actualizar en el tema de enfoque comunitario a representantes de todos los niveles de la estructura institucional.

### **Metodología:**

Desarrollo de cursos presenciales de entre 12 y 15 horas pedagógicas con la modalidad de talleres activo participativos de tres horas de duración cada uno.

### **Curso: Enfoque comunitario para educadoras y auxiliares**

- Concepto de Comunidad
- Gestión de redes comunitarias
- Gestión de redes institucionales
- Currículo y Trabajo comunitario
- Autocuidado

### **Curso: Gestión del conocimiento para equipos regionales**

- Enfoque comunitario para la supervisión
- Sistema de autoevaluación
- Sistema de pasantías
- Comunidad de aprendizaje (estudios y experiencias)

### **Diseño y producción:**

- Diseño de las unidades temáticas

- Elaboración de presentaciones multimedia y textos de apoyo

**Productos:**

- Al menos tres representantes de cada equipo técnico de las 13 direcciones regionales participan y aprueban curso de Gestión del Conocimiento
- Al menos una educadora y una auxiliar de cada jardín infantil participan y aprueban el curso de Enfoque Comunitario.

**Responsables:**

Equipo asesor

**Duración: 3 meses**

### **Momento 4: Seguimiento**

Este Momento supone la instalación de un sistema integrado de producción de información que permite realizar el monitoreo y seguimiento de la línea de trabajo comunitario. Se trata de un Momento complejo de gestión de información y conocimiento cuya operación será orientada en el Momento anterior de capacitación. La administración de este sistema descansará en los equipos técnicos nacional y regionales quienes mediante esta administración tendrán acceso permanente al estado de situación del trabajo comunitario en los niveles nacional, regional, comunal e individual de cada jardín infantil.

**Objetivos:**

General

Implementar un sistema de monitoreo y seguimiento semi presencial.

Específicos

- Implementar una página en el portal JUNJI que aborde sistemáticamente el trabajo comunitario.
- Implementar un sistema de autoevaluación en línea del trabajo comunitario

- Implementar un sistema de pasantías
- Implementar un sistema de reflexión y discusión sobre el desarrollo de la línea de trabajo comunitario (mesas comunales, intercomunales o provinciales).
- Implementar un modelo de sistematización y difusión de las buenas prácticas comunitarias
- Implementar un sistema de indicadores que permita objetivar el estado, desempeño y desarrollo de la línea de trabajo.

#### **Metodología:**

El diseño y elaboración de estos componentes del sistema de seguimiento será construido participativamente con el concurso de todos los niveles de la estructura institucional.

Los instrumentos de autoevaluación y de sistema de indicadores serán validados teórica y empíricamente por el equipo asesor con la participación y representación de todos los actores que participan tanto en la generación de información como en su sistematización y administración.

#### **Diseño y producción:**

- Diseño de una página WEB alojada en el portal JUNJI
- Diseño de instrumentos
- Diseño de un modelo de pasantías.
- Diseño de un modelo de mesas de discusión.
- Diseño de un modelo de difusión sobre buenas prácticas
- Diseño participativo de planes regionales de pasantías y mesas de discusión.

#### **Productos:**

- Una página Web sobre enfoque comunitario alojada en el portal JUNJI
- Un sistema de autoevaluación en línea alojado en el portal JUNJI

- Un sistema de pasantías con sus respectivos 13 planes regionales
- Un sistema de mesas de discusión con sus respectivos 13 planes regionales
- Un sistema de difusión de buenas prácticas comunitarias alojado en el portal JUNJI

**Responsables:**

Equipo asesor y contrapartes técnicas nacional y regionales

Duración: 5 meses



## Equipo ejecutor del estudio

Manuel Canales Cerón	Doctor en Sociología, Universidad Complutense de Madrid, Sociólogo, Universidad Complutense de Madrid, Docente del departamento de sociología, Universidad de Chile, docente del Magíster de Psicología Comunitaria, Departamento de Psicología, Universidad de Chile y Docente del Magíster de Sociología de la Modernización, Universidad de Chile, Coordinador general del postítulo Intervención con familias en extrema pobreza, Escuela de Postgrado, Facultad de ciencias sociales, universidad de chile.	Coordinador académico del proyecto
Víctor Martínez Ravanal	Psicólogo y educador especializado, docente de la cátedra de psicología Comunitaria; miembro del comité académico y docente del Magíster de Psicología Comunitaria, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile	Coordinador técnico
Germán Covarrubias	Sociólogo, docente del postítulo Intervención con familias en extrema pobreza, Escuela de Postgrado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile	Co investigador
Lucía Vivanco	Terapeuta Ocupacional, alumna del Magíster de Psicología Comunitaria, docente del postítulo Intervención con familias en extrema pobreza, Escuela de Postgrado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile	Co investigadora
<p>Trabajo de campo:</p> <p>Ana Fuentealba, Priscila Valladares, Manuela Badilla, Gabriela Llanos, Macarena Rodríguez, Anita Ugarte, Silvia Ordenes, Antonio Favreau (X), Valentina Magalhaes (VIII), Carola Flores (III), Carola Inostroza (I) , Inés (IV), Carolina Parra (IX)</p> <p>Asistente de gestión: Leticia Hernández</p>		