

CUADERNOS DE EDUCACIÓN INICIAL 14

Junta Nacional de Jardines Infantiles

EDUCACIÓN, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN *TODAS LAS VOCES PARA EL MUNDO QUE SOÑAMOS*

Ana Luisa Garrido
Elizabeth Barriga
Cristina Cantillana
Danitza Jaramillo
Paula Pizarro
Maximiliano Sánchez
Viviana Ovando



EDUCACIÓN, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN
***TODAS LAS VOCES PARA EL
MUNDO QUE SOÑAMOS***

**Ana Luisa Garrido
Elizabeth Barriga
Cristina Cantillana
Danitza Jaramillo
Paula Pizarro
Maximiliano Sánchez
Viviana Ovando**



EDUCACIÓN, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN
TODAS LAS VOCES PARA EL MUNDO QUE SOÑAMOS

Ana Luisa Garrido
Elizabeth Barriga
Cristina Cantillana
Danitza Jaramillo
Paula Pizarro
Maximiliano Sánchez
Viviana Ovando

Departamento de Calidad Educativa
Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Coordinación técnica Ana Luisa Garrido
Edición Rosario Ferrer
Diseño y diagramación Katherine Olguín
Ilustración de portada Laura Clavel, 3 años, jardín infantil *Golondrina*, Valparaíso.

Primera edición: noviembre de 2020

© Junta Nacional de Jardines Infantiles
Marchant Pereira 726
Fono: 56 2 654 50 00
Santiago de Chile
www.junji.cl

Impreso en Chile, por Feysen.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

ÍNDICE

9/ Presentación

11/ Introducción

13/ Recorrido por la historia

21/ Enfoques para la diversidad

42/ Inclusión y diversidad como base de procesos
educativos de calidad

49/ De qué manera la JUNJI resguarda una propuesta
educativa inclusiva

54/ Nuestros desafíos como equipos técnicos y educativos

76/ Bibliografía

“Para hacerme poderosa, sólo necesito una cosa: Educación”.

Malala Yousafzai

PRESENTACIÓN

Para otorgar educación de calidad desde la primera infancia, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) pone especial dedicación en entregar de manera sistemática y permanente oportunidades de desarrollo profesional a sus equipos de aula. Cursos, seminarios, pasantías y acompañamiento a la práctica, entre otros, son complementados por la JUNJI con la difusión de publicaciones de elaboración propia, cuyo objetivo consiste en crear espacios de comunicación que permitan una actualización continua de conocimientos y doten de mayores herramientas la práctica docente.

La ***Colección Cuadernos de Educación Inicial*** editada por *Ediciones de la JUNJI* nace orientada precisamente a dicho propósito, pues con un formato ameno y agradable al lector, motiva el abordaje de temas relevantes en educación e infancia que permiten a educadores y a todo público interesado en el desarrollo y aprendizaje de los niños, ahondar en materias que apoyarán la práctica en el aula y la crianza en general.

Con su editorial, la JUNJI busca generar conocimiento, creatividad e innovación en Educación Parvularia y promover espacios para el debate constructivo que permitan contar con docentes empoderados y transformadores y con un sistema educativo de calidad desde el inicio.

Adriana Gaete Somarriva

Vicepresidenta Ejecutiva

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

INTRODUCCIÓN

En noviembre de 2015 la Asamblea General de Naciones Unidas adoptó una *Agenda de Desarrollo para el año 2030*, que en su Objetivo 4 (ODS4) relevó la educación inclusiva al señalar que “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida es para todas y todos”.¹

Este objetivo se encuentra en gran consonancia con lo que se ha trabajado a lo largo de los años en la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), institución en la que han existido diversos procesos que han apuntado a una mirada inclusiva de las prácticas educativas, a fin de que éstas se encuentren en directa relación con las necesidades de los niños y las niñas que asisten y participan de la oferta educativa de cada uno de los jardines infantiles y programas de la institución.

JUNJI, por ser una institución que abarca gran parte de los sectores del país, tiene el desafío de promover una perspectiva educativa que haga sentido en cada una de sus unidades educativas y que **garantice que todos los niños y las niñas puedan acceder, permanecer y participar de experiencias pedagógicas** por medio de las cuales puedan alcanzar el desarrollo de todo su potencial. Para ello, las temáticas de género, interculturalidad y situaciones de discapacidad han contado con procesos y apuestas institucionales, con lo que es posible ubicar una vasta cantidad de documentos e instrumentos que pretenden garantizar que no existan brechas en las oportunidades que se otorgan a niños y niñas de acuerdo con sus características personales.

El *Cuaderno de educación inicial Educación, diversidad e inclusión* no sólo pretende agregar valor a la reflexión en torno a las oportunidades que la JUNJI otorga a niños y niñas a partir de las perspectivas antes mencionadas, sino que busca, primordialmente, ser un referente para la reflexión pedagógica desde una mirada a la diversidad como concepto ampliado, es decir, ya no

¹ ONU, *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*, Resolución A/RES/70/1 del 21 de octubre de 2015.

sólo mirar la práctica educativa desde estos distintos enfoques, sino relevar que éstos deben ser aplicados con cada niño o cada niña, puesto que cada uno y cada una es un ser particular, dotado de una cultura y de características personales. A la vez, es relevante entender que el proceso de aprendizaje, no sólo debe ser inclusivo en la medida en que otorga las oportunidades a los párvulos, sino que también debe promover en la sociedad una mirada de valoración a la diversidad, es decir, debe favorecer aprendizajes que permitan que tanto niños y niñas como sus familias puedan valorar al otro y respetarlo como un ser legítimo. Esto es un aporte a la sociedad desde lo más profundo de sus características humanas, culturales y los aprendizajes que ha tenido en la vida a partir de sus condiciones y caminos particulares.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles en la elaboración de este libro ha tenido la intención sincera de que éste pueda transmitir el valor de la diversidad, la riqueza con la que contamos en nuestras comunidades educativas al estar compuestas de integrantes curiosos, exploradores y gozosos de aprender aquello que ocurre en las experiencias del jardín infantil. Los niños y las niñas han sido nuestra inspiración, pues para ellos y ellas la inclusión es parte de su vida cotidiana, la viven al aproximarse a otro e invitarlo a jugar y la fomentan cada vez que nos enseñan a los adultos y adultas todas aquellas lecciones de vida que están tan presentes en la infancia, y que, por algún motivo, cuando avanzamos en la vida, parecen olvidarse. Por ello, y para recordar que el aprendizaje es colaborativo, hoy las y los invitamos a leer este libro, a reflexionarlo individual y colectivamente y, por sobre todo, a enriquecerlo con sus saberes que, sin duda, es lo que sostiene una práctica educativa inclusiva.

RECORRIDO POR LA HISTORIA

Detenerse y observar los tránsitos históricos en materia de inclusión de la diversidad en las aulas de los diferentes niveles educativos permite reflexionar en torno a cómo se han desarrollado, a lo largo de la historia, distintos modos de segregación y exclusión, por lo que en el presente capítulo se desarrollará un recorrido sintético por la historia de la educación en Chile, visibilizando cómo se ha comprendido el fenómeno de la diversidad desde las políticas educativas. Es relevante señalar que muchas de las concepciones que en el pasado han privado a algunos grupos de niños y niñas de ejercer su derecho a la educación, hoy no se hallan completamente ausentes sino que, por el contrario, encuentran sus manifestaciones en distintas características del sistema educacional y, también, en muchas prácticas educativas que son herederas de lógicas discriminatorias asociadas a una cultura que en el pasado ha segregado y excluido, y que en el presente se manifiestan en el currículo oculto de los establecimientos educacionales. Por ello, la invitación es a observar la historia desde un presente en el que las tensiones que han sido inherentes al problema de la inclusión no se presentan ausentes, sino que, por el contrario, se encuentran de forma manifiesta actualmente en nuestro país, por lo que **deben ser reflexionadas críticamente por los equipos educativos y técnicos para avanzar hacia una pedagogía basada en el valor de la diversidad.**

Al aproximarnos a la historia de la educación en Chile es posible visibilizar que las instituciones educativas se han relacionado de distintas maneras con la diversidad de niños y niñas, existiendo sólo algunos grupos que han podido ejercer su derecho a la educación desde el inicio del sistema educativo. Una mirada global de los procesos históricos permite visualizar que, inicialmente, pocos niños y niñas podían acceder y participar de procesos educativos formales, siendo segregados quienes, por sus características personales, culturales, de género y clase social no eran considerados para asistir a establecimientos educacionales. La tendencia de la educación a lo largo de la historia ha sido la homogenización de niños y niñas, por lo que han existido grupos que se han visto aún más excluidos de acceder a la educación,

como son los niños y niñas con discapacidad, mujeres, indígenas, migrantes, poblaciones rurales, entre otros.² A lo largo de los años, esta tendencia ha sido fuente de diversas críticas que señalan que, desde una mirada de derechos, las oportunidades de acceso y participación en la educación deben otorgarse sin distinción de las características de niños y niñas. Con ello, el enfoque de derechos ha sido el marco que ha permitido otorgar valor a la diversidad de niños y niñas como una fuente de oportunidades para el desarrollo de las políticas en educación y de los aprendizajes en las aulas del país.

La educación en el siglo XIX se caracterizó por los procesos de alfabetización de la población, en donde el Estado, por medio de la Ley General de Instrucción Primaria, buscó avanzar en la cobertura y el acceso a la educación, de lo cual se esperaba que un pueblo instruido pudiera superar, material y moralmente, el nivel de miseria en que vivía.³ No obstante, este aumento en el acceso a la educación no llegó de igual manera a todos los niños y las niñas del país, ya que la mayor parte de la población, en especial quienes pertenecían a sectores populares, no acudía a las escuelas. Así también, otros aspectos como la ruralidad y el ser mujer fueron factores relevantes que impidieron el acceso y la participación de la educación,⁴ lo que hoy puede ser reflexionado como un antecedente relevante para las brechas que actualmente existen en la sociedad.

Durante el siglo XIX las escuelas se encontraban al alero del Ministerio de Justicia, lo que cambiaría a inicios del siglo XX, con la creación del Ministerio de Instrucción Pública, dando una nueva relevancia a la educación como un asunto que merecía mayor atención del Estado. Posteriormente, en el año 1920 se promulgó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, la cual comenzó a exigir al Estado y a las municipalidades que garantizaran el acceso a la educación de forma gratuita, al menos durante cuatro años. Esta ley señaló un cambio notable en la época, pues garantizó educación para personas de ambos sexos, considerando por primera vez, la relevancia de la participación de las mujeres en los procesos educativos formales. Si bien de forma previa

² MINEDUC, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, Santiago, 2018.

³ Museo de la Educación Gabriela Mistral, "Construcción del Estado Docente en Chile (1860-1920)", Colecciones digitales. Visto en septiembre de 2020 en: <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Contenido/Temas-de-Colecciones-Digitales/25830:Ley-de-Educacion-Primaria-Obligatoria-Estado-garante-de-la-educacion>.

⁴ Serrano, Ponce de León, y Rengifo, *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Aprender a leer y escribir, 1810-1880*, Tomo I, Editorial Taurus, Santiago, 2013.

existió acceso para las mujeres en educación, es relevante señalar que en el siglo XIX sólo una minoría de ellas asistía a las escuelas y los objetivos de la educación de las mujeres eran distintos a la educación que recibían los hombres, ya que, a diferencia de éstos, ellas no eran preparadas para tener continuidad de estudios en la educación superior, sino que eran educadas para alcanzar un *ideal de mujer* donde la intelectualidad de éstas era provechosa para el rol materno.⁵ Los cambios en la educación en las primeras décadas del siglo XX determinaron que los planes de estudio de hombres y mujeres fueran equiparados, con lo que se comienzan a abordar algunas de las brechas que existían para las niñas en educación.

En este tránsito hacia la universalización de la educación básica y la alfabetización de niños y niñas que habían sido segregados del sistema, se inicia la creación de las escuelas especiales en el año 1928, para niños y niñas con discapacidad. Si bien existía un establecimiento educacional que incorporaba a niños y niñas sordos, creada en el año 1852, el proceso de transformación se genera cuando el Estado comienza a situarse como garante, proveedor de educación y regulador de elementos del funcionamiento de las escuelas especiales, adquiriendo por primera vez funciones que antes se encontraban exclusivamente en el sector privado.

En las primeras décadas del siglo XX, en el mandato de Pedro Aguirre Cerda, cuyo lema fue “Gobernar es educar”, se dio énfasis a la expansión de la cobertura para la instrucción primaria, con la construcción de más de 500 escuelas, aumentando seis veces el número de matriculados en el sistema educativo y creando más de 3 mil plazas para docentes.⁶ Si bien el énfasis de la época se dio en la instrucción primaria, en el año 1948 se creó un programa de estudio para las escuelas de párvulos, otorgando por primera vez un referente técnico para el nivel parvulario que es reconocido como parte del sistema educativo décadas más tarde.

Avanzado el siglo XX, en el gobierno de Eduardo Frei Montalva, se da lugar a la reforma educacional de 1965, la cual tuvo como objetivo principal la ampliación de la cobertura escolar. Por medio de esta reforma se dio pie a la

⁵ Memoria chilena, “La educación primaria y secundaria femenina en Chile (1813-1920)”, Biblioteca Nacional de Chile. Visto en septiembre de 2020 en: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100667.html>.

⁶ MINEDUC, “Hitos de la historia del Mineduc”, *Revista de Educación*, Santiago, noviembre de 2015. Visto en septiembre de 2020 en: <http://www.revistadeeducacion.cl/hitos-de-la-historia-del-mineduc/>.

creación de un sistema regular de educación que comprendió los niveles de Educación Parvularia, Educación General Básica, Educación Media y Educación Superior, reconociendo la Educación Parvularia como parte del sistema educativo. Cabe señalar que esta reforma también significó un aumento en la cantidad de escolaridad obligatoria, específicamente en la Educación Básica, con duración de ocho años.

En 1970 se concretó el reconocimiento al nivel inicial con la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Esta institución fue creada como un estamento autónomo vinculado al Ministerio de Educación y fue proyectado como el único servicio nacional y público de Sudamérica encargado de brindar educación inicial integral de acceso gratuito a lo largo del país,⁷ administrando de forma directa jardines infantiles para niños y niñas sin distinción de sus características personales, culturales y de género, y focalizando su matrícula a quienes requerían mayores aportes del Estado.

En este mismo período, la educación especial también desarrolló cambios entregando orientaciones para mejorar cualitativa y cuantitativamente este tipo de educación, a través de la consolidación de planes y programas de estudio, junto con la especialización de profesores en el ámbito de discapacidad.

A mediados de los años setenta y durante la década de los ochenta, las políticas educativas vieron un giro importante en el marco de la municipalización de la educación y la creciente incorporación de agentes privados en la administración de establecimientos educacionales, con lo que se transformó casi completamente el rol del Estado y el modo en el que se estaba proveyendo educación en Chile. Pese al cambio radical en el escenario educativo, en este contexto existieron transformaciones relevantes con relación a la discapacidad. A partir del año 1976 se crearon grupos diferenciales en las escuelas que atendían a niños y niñas en situación de discapacidad y con dificultades de aprendizaje. A fines de los años ochenta, el principio de integración en el discurso educativo impactó profundamente, al igual que el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), puesto que ambos entienden que los fines de la educación son comunes para todos los niños y las niñas, cualquiera fuera su situación y condiciones, por lo que la educación tiene el

⁷ JUNJI, *Los niños del 70*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2015.

deber de atender las necesidades educativas de todos y todas, disponiendo sus recursos para alcanzar los fines de la educación (Informe Warnock, 1978⁸). En este periodo, la normalización se instaló como un principio de integración social de las personas con discapacidad y se comenzaron los primeros pasos en esta dirección.

En la década de los noventa, la educación chilena se vio marcada por un proceso de reforma educacional que impulsó la equidad no sólo en el acceso a la educación, sino que en la transformación pedagógica para mejorar la calidad de la educación en todos los niveles. Se comenzaron nuevos procesos de integración escolar y, desde este paradigma, niñas y niños con necesidades educativas especiales participaron en las escuelas regulares, tras lo cual se generaron distintos mecanismos para apoyarlos, con Programas de Integración Escolar (PIE) y otras estrategias, de manera que pudieran ser partícipes de un mismo currículo.

Durante el año 1990, el Estado chileno suscribe y ratifica la *Convención de derechos del niño y la niña* y desde este compromiso el país ha desarrollado políticas públicas sustentadas en el enfoque de derechos. El desarrollo de estas políticas ha desafiado a cambiar el paradigma de infancia “considerando a niños y niñas como actores del tejido social y cultural del cual forman parte. Por ende, sujetos activos, públicos, parte de un colectivo”⁹ En base a lo anterior UNICEF (2015) señala también, que el Estado tiene el deber de cautelar por el interés superior del niño y niña, resguardando sus derechos y generando estrategias y acciones para el ejercicio de estos.

El escenario nacional comienza a transformarse por la promulgación de otras leyes: Ley General de Educación, LGE (2009); Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada el año 2008; Convenio 169 OIT, ratificado por congreso el 2009; la Ley que Establece Medidas contra la Discriminación (2012) y la ley de sobre igualdad de oportunidades e inclusión de personas con discapacidad (2010). Esta normativa conlleva a analizar críticamente los procesos de integración escolar y se inicia el tránsito de la

⁸ El Informe Warnock es un documento de 1978 elaborado por la Comisión de Educación británica, cuya finalidad consistió en estudiar las prestaciones educativas en favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales, en referencia a las necesidades educativas especiales de los niños.

⁹ Mineduc, *Documento orientador para el desarrollo de prácticas inclusivas en Educación Parvularia*, División de Políticas Educativas, Subsecretaría de Educación Parvularia, Santiago, 2018.

integración hacia los procesos de inclusión. Con la Ley de Inclusión Escolar (2015), el concepto que prima es la necesidad de construir una educación para todos y todas, independiente de sus diferencias y que puedan desarrollar al máximo sus habilidades sociales, personales y académicas. Es una ley general que acepta y valora la diversidad.

En la actualidad, contamos con una normativa y política favorecedora de una educación inclusiva en el nivel parvulario, como punto de partida de un proceso de transformación hacia una cultura, política y práctica del sistema educativo en lo referido a la inclusión y la diversidad. Ya JUNJI en el año 2010 a través de su referente curricular releva la importancia de posicionar dentro de sus fundamentos el enfoque inclusivo para la reflexión y el despliegue de los procesos educativos y curriculares. Posteriormente, en el marco de la nueva institucionalidad del nivel educativo, se lleva a cabo la actualización del referente curricular, Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP, 2018), el que incorpora dentro de sus fundamentos y orientaciones valóricas la inclusión.



REFLEXIONEMOS

Les proponemos algunas ideas que nos permitirán analizar lo que leímos y reflexionar como comunidad educativa.

Mapas parlantes

Con este taller pretendemos rescatar las trayectorias de vida que tienen niños, niñas, familias y equipo educativo.

Los mapas parlantes son una herramienta que permite que niños, niñas, familias y equipo educativo puedan plasmar su visión sobre su trayectoria de vida: territorio que habitan, procedencia, su historia, vivencias, patrimonio, objetos significativos, entre otros.

Esta herramienta permite visibilizar experiencias, sentidos y significados personales de quienes realizan la presentación de sus mapas y permite a la unidad educativa conocer la diversidad que convive en el espacio del jardín infantil. Los resultados de este taller, pueden ser un aporte en procesos de actualización del PEI, en la toma de decisiones a nivel de prácticas pedagógicas, de formación continua o lo que la unidad educativa se plantee como objetivo.

Consideraciones generales: Definir el foco que se quiere abordar en el desarrollo de la instancia y a partir de éste, realizar las adecuaciones necesarias para el éxito del taller.

Tiempo	Actividad	Material
<p>5 minutos</p>	<p>Se solicita que la moderadora realice un proceso de encuadre del taller donde se contemple:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dar a conocer los objetivos de la instancia, destacando el propósito de la actividad, enfatizando que podrán realizar una representación gráfica sobre sus trayectorias, experiencias, significados personales y colectivos en el territorio. 2. Construcción de acuerdos de convivencia para la realización del taller (se sugiere declarar el respeto por los turnos de habla, empatía, escucha atenta, entre otras). 	<p>Papelógrafo, plumones, lápices, papel de colores, pegamento.</p>

	<p>3. Desplegar una mesa con materiales que permitan desarrollar el mapa. Éste puede ser individual, en parejas o grupos, según el objetivo definido.</p>	
<p>20 minutos (En relación con el número de participantes y organización)</p>	<p>Una vez terminada la elaboración de los mapas o trayectorias, comienza la etapa parlante, en donde las autoras o autores entregan un relato de su representación, exponiendo los sentidos, significados y relevancia que le otorgan. En esta etapa, alguien debe tomar el rol de escribano para ir registrando las principales opiniones e ideas planteadas por quienes expongan.</p> <p>Durante la exposición, la moderadora debe intencionar preguntas que busquen indagar el sentido de la representación, cuando no sean relatados por quien realiza la exposición:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿qué representa? • ¿por qué es importante para ustedes? • ¿por qué seleccionan esos elementos? • ¿cuál fue el proceso de su trayectoria? • ¿qué motivó este proceso? • Otras preguntas significativas para el propósito que tiene la experiencia. 	
<p>10 minutos</p>	<p>Para finalizar, realizar un plenario en donde se inste al grupo a referirse sobre sus reflexiones durante la presentación.</p> <p>Quien cumpla el rol de moderadora, debe realizar un cierre vinculado al objetivo definido para el taller de mapa parlante y dar a conocer a quienes participaron, las proyecciones de esta actividad.</p>	

ENFOQUES PARA LA DIVERSIDAD

La diversidad que compone las comunidades educativas de JUNJI invita a pensar en la riqueza que ésta trae para el aprendizaje y la convivencia al interior de los espacios y ambientes educativos, visibilizando con esto el contexto social y cultural en el que se encuentra inserta la práctica. Este análisis reviste especial complejidad si se considera que no todos los grupos y todas las personas han tenido el mismo acceso a las condiciones que les permiten su desarrollo pleno. Lo anterior, hace patente que ciertos grupos de seres humanos y, en específico, de niños y niñas, se enfrentan a la vulneración de sus derechos fundamentales en mayor grado y de forma diferente que el resto de la sociedad. Esta consideración exige que quienes se encuentran en el rol de otorgar educación deben contar con ciertas perspectivas que permiten visibilizar las condiciones particulares de la diversidad presente en el aula.

En América Latina, y en particular en Chile, articular enfoques es un reto fundamental para contribuir a que las respuestas institucionales se encuentren adecuadas a las necesidades e intereses de todas y todos los seres humanos, y, especialmente, de los niños y las niñas. En la región, se hace necesario tener en cuenta que las mujeres y las niñas, los pueblos indígenas, las poblaciones afrodescendientes, las personas en situación de discapacidad y otros grupos, han tenido que enfrentar dinámicas de exclusión, marginalidad o desventaja, con lo que han sido históricamente privados del acceso a los recursos y la protección de sus derechos fundamentales. Para ello, es primordial, reconocer y armonizar la garantía de los derechos colectivos e individuales, a fin de que todos los niños y las niñas tengan la oportunidad de acceder a las condiciones necesarias para autodeterminarse, alcanzando el desarrollo de capacidades que ellos y ellas deseen.

Para ello es necesario visibilizar la desigualdad y segregación para abordarlas, examinando las relaciones dentro de la cultura local, observando qué dinámicas se establecen en el territorio en donde se emplazan las unidades educativas y al interior de ellas, con el propósito de implementar acciones pedagógicas que permiten mejorar las relaciones de igualdad al interior del

aula, otorgando oportunidades de aprendizaje a todos los niños y las niñas en consideración de sus particularidades. Asimismo, es necesario visibilizar cómo están siendo afectados los derechos fundamentales de cada niño y cada niña, en consideración que éstos se ven afectados de forma diferente y en mayor grado en aquellos grupos tradicionalmente excluidos.

Sin embargo, al aproximarnos a la realidad social y a estos fenómenos, la problemática de exclusión, segregación y discriminación no siempre es tan evidente, por lo cual, se requiere de la consideración de algunos enfoques que problematicen estas circunstancias. Entre ellos encontramos: el Enfoque de Derechos, el Enfoque de Género, el Enfoque de Interculturalidad y, también, las Necesidades Educativas de niños y niñas. A continuación, se presenta un esquema de la educación inclusiva que pretende dar cuenta de su relación con los distintos enfoques.



Fuente: Departamento de Calidad Educativa JUNJI

En ocasiones, han existido ciertas tensiones entre los distintos enfoques, que buscan la transformación de la realidad social, dando importancia a aspectos particulares de los fenómenos que observan. Sin embargo, en el esquema se ha presentado en el centro el enfoque de derechos, para enfatizar y comprender la importancia de una visión particular de seres humanos que trasciende, lo que permitiría resolver ciertas tensiones que se manifiestan entre los distintos enfoques.

Para evidenciar la riqueza de cada enfoque, a continuación, se detallan sus principales características. Esta disgregación responde al objetivo de dar cuenta de ellos, aun cuando en la práctica el desafío es mirarlos e implementarlos de manera articulada.

Enfoque de derechos

El enfoque de derechos humanos tiene diversos principios, entre los que se encuentra la **universalidad**, que se refiere a que, a todos los seres humanos, sin distinción de edad, raza, clase, género o cualquier otro tipo de situación, les corresponde todos los derechos que proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH). Del mismo modo, la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) establece que todos los derechos que en ella se consagran son de todos los niños y niñas sin discriminación alguna.

Entre los distintos enfoques, el enfoque de derechos es aquel que se encuentra a la base, en atención a que éste obedece a las primeras consideraciones que es necesario tener en cuenta en cualquier tipo de relación que se establezca con otro; todas y todos los seres humanos son sujetos de derechos, por lo que deben ser tratados desde la dignidad que les es inherente y que les corresponde de forma integral.

La **igualdad**, desde el enfoque de derechos es un principio que contribuye a alcanzar el pleno desarrollo de los seres humanos y los niños y las niñas en particular. En este sentido, la no discriminación aparece como un principio rector del enfoque de derechos y, por ende, debe ser considerado en todas las acciones que se emprendan en relación con la niñez, convirtiéndose en un deber del Estado y de todos los garantes de derechos. Ellos deben reconocer a niños y niñas como iguales en su condición de sujetos de derechos, pero diversos

entre sí, protegerlos de cualquier forma de vulneración y de discriminación y garantizar que todos y todas puedan desarrollarse en condiciones de equidad. En el caso de JUNJI, por tratarse de una institución del Estado que atiende a niños y niñas, el enfoque de derechos establece un marco de suma relevancia que permite pensar algunos elementos en relación con la niñez y al rol de todos quienes desempeñan sus funciones en la institución. Niños y niñas son titulares de múltiples derechos, entre los cuales destaca el derecho a la educación, entendiendo que es base fundamental para el cumplimiento de gran parte de las disposiciones de la CIDN. Este derecho encuentra una oportunidad para su realización en jardines infantiles de todas las modalidades educativas. Desde esta perspectiva, los y las funcionarias de JUNJI representan el rol de garantes de derechos que compete a la institución, es decir, tienen la función de promover y contribuir al cumplimiento de los derechos de niños y niñas y, por tanto, de prevenir y actuar ante la posible vulneración de éstos en cualquier contexto.

En la primera infancia, el enfoque de derechos implica el deber de atender a algunas consideraciones particulares en el entendido que en esta etapa del desarrollo, niños y niñas no tienen la misma oportunidad de ser escuchados frente a ciertas necesidades o derechos que no estén siendo respetados. Es decir, niños y niñas pequeños corren un riesgo especial de discriminación ya que dependen aún más de otros para la realización de sus derechos (Comité de los derechos del niño, 2007). En base a lo anterior, es importante considerar que existen ciertos grupos de niños y niñas pequeños que se encuentran en mayor riesgo de ser discriminados en razón de su género, raza, pertenencia a pueblos originarios o situación de discapacidad.

Otro principio de la Convención Internacional de los Derechos del Niño es el interés superior. Éste mandata a que todas las decisiones se realicen en consideración del bienestar de niños y niñas, primando los derechos de la infancia por sobre cualquier otro interés que oriente la acción del Estado o de otros garantes. Los derechos humanos y los derechos de niños y niñas son indivisibles, es decir, deben ser concebidos y respetados en su conjunto puesto que niños y niñas son sujetos integrales. Desde este contexto, el principio de interés superior orienta aquellas decisiones en que debe primar algún derecho por sobre otro, es decir, invita al ejercicio reflexivo de visualizar cómo se deben resguardar las particulares de cada niño o niña como sujeto de derecho. El interés superior debe ser entendido tanto como un derecho

colectivo de grupos de niños y niñas, como un derecho individual de cada uno de ellos y ellas. Al ser entendido como un derecho colectivo permite que algunos, por ejemplo, los derechos culturales indígenas sean considerados para el colectivo de niños y niñas, sin que este derecho quede a la sombra de otros intereses de grupos o comunidades. En la primera infancia, niños y niñas dependen de adultos que puedan interpretar adecuadamente sus señales y, con esto, dar curso a medidas que propendan a su bienestar, para lo cual es de suma relevancia la sensibilidad de los y las adultos en esta etapa.

Por otro lado, el **principio de desarrollo y vida** es una de las bases de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y Niña y uno de los principios más importantes a considerar en la práctica educativa, en el entendido que se refiere a la garantía que se debe otorgar a niños y niñas respecto de su integridad física, psicológica, moral y espiritual, y el respeto irrestricto a su dignidad humana. Este principio se relaciona de forma muy estrecha con los otros enfoques si se entiende que, para que cada niño y cada niña pueda alcanzar el máximo de su desarrollo, es necesario atender a sus particularidades personales, culturales y de género, lo cual sólo se verá posibilitado si estos enfoques son comprendidos por quien planifica e implementa las experiencias de aprendizaje.

De forma semejante a lo señalado anteriormente, es posible encontrar el principio de **participación**. Éste señala que los niños y niñas tienen el derecho a influir en las decisiones que afectan sus vidas y su bienestar presente y futuro. Este principio invita a una transformación de las culturas, favoreciendo que niños y niñas puedan aportar con su sabiduría, experiencia de vida y filosofía al desarrollo de la sociedad.

La **autonomía progresiva** es considerada un principio operativo de la convención. Éste invita a que cada uno de los principios y derechos establecidos en la CIDN puedan ser mirados en consideración de que niñas y niños se encuentran en un proceso de desarrollo de sus facultades, por lo que requerirán de condiciones distintas en la construcción de contextos que propendan al respeto y la promoción de todos sus derechos.

El enfoque de derechos da relevancia a los contextos culturales diversos e insiste en la consideración de las características de cada niño y cada niña como sujeto por derecho propio. En este sentido, orienta a respetar las

diversas culturas, valores tradicionales y sus prácticas. No obstante, establece la condición de que éstos no deben ser discriminatorios, ni perjudiciales para la salud y bienestar del niño o la niña, ni deben ir en contra de su interés superior.¹⁰ Respecto de esta última consideración, JUNJI ha enfatizado este enfoque desde sus fundamentos y principios.

Enfoque de interculturalidad

La interculturalidad es parte del currículo oficial del nivel de Educación Parvularia. En sintonía con la enorme visibilización de la diversidad cultural durante la última década, los niños y niñas que hoy asisten a los jardines infantiles de JUNJI son parte de un mundo cada vez más conectado. Por ello el proceso educativo se verá desafiado a entregar habilidades que respondan a esta condición.

El enfoque intercultural hace referencia a las experiencias de intercambio y enriquecimiento que se dan entre distintas culturas que conviven en un mismo espacio. Implica un diálogo simétrico entre ellas, en el que debe primar el reconocimiento y la apreciación mutua en un marco de igualdad y no discriminación.¹¹ También se ha señalado que la interculturalidad va más allá de las relaciones entre culturas ya que supone el reconocimiento del “otro” y la afirmación del sí mismo,¹² es decir, tiene un componente colectivo, pero también uno individual.

En el ámbito pedagógico, aquella relación pone en cuestionamiento continuo la exclusión de todo tipo y las condiciones históricas y sociales que lo han producido. “Visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras”.¹³

¹⁰ Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas, Comité de derechos del niño, 2007.

¹¹ C. Ambiado, *Multi, inter y transculturalidad*, Fondart, 2020.

¹² Luis Enrique López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, Perspectivas Latinoamericanas, La Paz, Bolivia, 2009.

¹³ Catherine Walsh, *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, La Paz, Bolivia, 2009.

La postura que tomamos frente al otro se ve reflejada en las decisiones dentro de las prácticas pedagógicas. Por ello, el saber hacer de los equipos educativos da cuenta desde dónde construyen soluciones creativas a situaciones complejas. También da cuenta desde dónde ciertos fenómenos se transforman en problemáticas para las prácticas pedagógicas.

La intuición ¿A qué nos moviliza? ¿Qué nos inmoviliza y creemos no comprender?

En atención a lo anterior, es necesario diferenciar los alcances que este concepto presenta, que en las prácticas pedagógicas se manifiestan en pertinencia sociocultural, diversidad cultural y habilidades interculturales.¹⁴

Existen diversos fundamentos para considerar la pertinencia socio cultural, como un aporte a la educación de niños y niñas: por un lado, aquellos que relevan el aprendizaje significativo producto del vínculo con lo cotidiano y, por otro, los que promueven el rescate y la revitalización de la lengua y la cultura de pueblos originarios, la profundización del patrimonio inmaterial y la valoración de su espacio de pertenencia desde los primeros años, puesto que, es en este periodo, cuando niños y niñas comienzan a construir y reafirmar una identidad cultural.

Se vincula al conocimiento de una forma particular de explicarse el mundo, propia del entorno cercano y la cotidianeidad de niños y niñas. Da cuenta de una reafirmación cultural desde la que se construye lo que será considerado conocimiento y por ello forma parte de los argumentos con que el mundo indígena ha exigido contar con modelos educativos que consideren su cultura y su lengua.

Desde esta perspectiva, todas las propuestas pedagógicas deben dar cuenta del “quién soy”, “cuál es mi cultura”, “dónde habito”, “cuál es mi lengua materna” y considerar la comunidad como un reflejo del Proyecto Educativo Institucional (PEI) nutrido por los principios educativos propuestos, entre todos. Un ejemplo de ello es el trabajo de las y los Educadores/as de Lengua y Cultura Indígena (ELCI) en las unidades educativas.

¹⁴ C. Ambiado, op. cit.

Lo anterior permite reflexionar acerca de la experiencia sensible en los espacios inmediatos, que lleva a maravillarse con el universo cotidiano y otorgar sentido al mundo. Basta preguntarse respecto de la experiencia de cielo nocturno que puede tener un niño o una niña que vive en una zona rural o en la ciudad; o los colores ocres de los que viven en sectores del altiplano o la experiencia del día y la noche en la Patagonia, o la vivencia del que viene del trópico, por ejemplo, para entender la trascendencia que todo este repertorio tiene como significativo de lo qué y del cómo un niño o una niña aprende.

Asumiendo lo anterior, el cómo nos explicamos el mundo es una construcción social influida por la geografía, la tradición y el momento histórico en que vivimos, es una construcción que nunca concluye y que nos permite ir transformándonos, ya que las culturas no son impermeables. Por ello la interculturalidad en las prácticas pedagógicas es también un dar cuenta de la diversidad cultural, poner en relación mundos construidos desde lugares diferentes y, de este modo, resulta fundamental descubrir aquellas culturas, geografías, formas de vida y percepción, cuya comprensión de la realidad es distinta a la propia. Este proceso es dinámico y producto de múltiples interacciones, ya que siempre somos el otro de alguien.

La diversidad cultural aporta al conocimiento de niños, niñas, familias y a la formación de los mismos equipos de jardines infantiles. Esto se hace posible a través de elementos que den cuenta de la cultura global, planteando puntos de vista de otros, sin establecer juicios de valor o estereotipos estables sobre la cultura que representan.

Es importante hacer hincapié en que la representación de la diversidad es un proceso de conocimiento, observación y registro de los equipos educativos que permite conocer y que le da sentido a la cultura de las familias ahí presentes; sus creencias, pautas de crianza y experiencias en su infancia, país de origen, territorio e idiosincrasia.

Otro elemento dice relación con las habilidades interculturales, que surgen de manera natural en los vínculos humanos a partir de comprender profundamente la horizontalidad entre distintos grupos culturales.

Desde allí se proyectan las prácticas pedagógicas. Se manifiesta en la capacidad de leer el contexto del que formo parte y que es parte el grupo de niños, niñas, familia y comunidad.

Esta habilidad es una de las condiciones profesionales de los equipos educativos, que en el nivel de Educación Parvularia los conduce a reflexionar y cuestionar sus prácticas pedagógicas y cómo estas trascienden.

Las habilidades interculturales son un desafío permanente que pone en tensión el sentido de las prácticas pedagógicas, la coherencia del proyecto educativo, los espacios, procesos y formas de participación de la familia y comunidad y sobre todo las posibilidades que estas brindan a todos los niños y niñas. Esto moviliza a la comunidad educativa en el desarrollo de procesos de reflexión y de innovaciones para abordar los desafíos que el jardín infantil enfrenta, resolviéndolos de manera participativa, empática, creativa y flexible.

Enfoque de género

Las primeras acciones en materia de género se comenzaron a implementar en JUNJI en la década de los noventa, vinculando a la institucionalidad pública en este ámbito. El enfoque de género inicialmente se centró en la equidad entre hombres y mujeres. Aquello implicó la creación de espacios para favorecer el ingreso de las mujeres al mundo laboral y con ello empoderarlas para su pleno desarrollo social.

En un análisis inicial se constata que las instituciones educativas tradicionalmente aportaban a la construcción de identidad y a la reproducción de prácticas sociales y culturales que promovían estereotipos de género. En éstas, a las mujeres se les representaba exclusivamente en espacios domésticos o labores de cuidado, debiendo mantener un segundo plano. Por su parte, los hombres eran asociados al mundo público como proveedores, fuertes y competitivos, que debían reprimir su expresión de sentimientos. Esta reflexión permitió que la comunidad educativa comenzara a revisar las diversas prácticas que reproducen la inequidad.

La educación está vinculada y forma parte de proceso de transformación social que lleva a un tremendo desafío de dejar de vincularse con los mensajes y estereotipos de género que afectan el cómo los niños y las niñas perciben sus habilidades y competencias.

En particular, el nivel de Educación Parvularia es un espacio educativo en el que se desarrollan interacciones sociales cotidianas que permiten a los niños y a las niñas avanzar en el proceso de socialización; comprenderse a sí mismos y a los otros. En este periodo, ellos y ellas construyen a partir de sus experiencias y percepciones, las diferencias y el valor que se le asigna a distintas categorías sociales como: edad, etnia, género, religión, entre otras. Este proceso de construcción se desarrolla en todos los espacios sociales en que participan, entre ellos, el jardín infantil, que es un espacio donde niños y niñas experimentan los primeros acercamientos a la cultura de manera colectiva.

Como todas las normas culturales, el género da cuenta de márgenes de movilidad corporal y subjetiva de los niños y niñas. Este proceso se profundiza mediante prácticas de interacciones sociales; como forma de internalizar la cultura y la construcción de su propia subjetividad. Todo ello configura el cómo los niños y niñas se sienten, aprenden, significan e interpretan su cuerpo y su identidad.

Dependiendo de los espacios sociales en que se desarrollan estas interacciones, también van aprendiendo la valoración diferenciada de los géneros; por ejemplo, lo identificado culturalmente como masculino tiene mayor valor y reconocimiento social que lo femenino concebido históricamente como subordinado y débil. Es por lo que los estereotipos y sesgos de género limitan las posibilidades de desarrollo, especialmente de las niñas, que sufren discriminación por el sólo hecho de ser mujeres.

Estas construcciones se dan en los ámbitos de la vida cotidiana; lo que observan, escuchan y perciben, los mensajes en los medios de comunicación, en las unidades educativas, en su círculo familiar, en las conversaciones con otros niños y niñas, en la calle camino al jardín infantil, cuando acompañan a sus familias de compras a centros comerciales, cuando escuchan historias familiares, cuando observan la forma en que los adultos se tratan entre sí, entre otras muchas áreas de su vida cotidiana.

En ese contexto la reflexión respecto del enfoque de género en las prácticas pedagógicas se torna fundamental para la transformación cultural en los espacios y ambientes educativos y en las alianzas que los jardines infantiles realicen con las familias.

Este proceso de reflexión se construye a partir de la intencionalidad pedagógica de abrir espacios libres de estereotipos de género y prejuicios, para que niños y niñas tengan la posibilidad de desarrollar al máximo sus potencialidades y vincularse con diferentes formas de entender la realidad. Estos espacios de reafirmación social respecto de sus procesos de construcción de identidad y la de otros, fortalecerá la visión de sí mismos, y sí mismas y el respeto incondicional por sus pares.

Las decisiones pedagógicas cotidianas, forman parte de una consciencia particular que el equipo pedagógico debe considerar en aula para que tanto niños como niñas, tengan la libertad de construir su identidad. Es posible la generación de espacios de juego de libre exploración, la resolución pacífica de conflictos, darle nombre y expresar sentimientos, la exploración y el desarrollo motor grueso, la representación de roles familiares, la presencia de heroínas o de personajes masculinos sensibles y cercanos en las historias, así como cuestionarse el uso de colores según género.

Tal como lo ha mencionado Mineduc, a lo que debe apuntar una educación no sexista y con equidad de género es a no limitar las oportunidades, que éstas sean variadas y desafiantes para todos por igual, que las retroalimentaciones e interacciones sean de igual calidad y altas expectativas para unos y otras. En ocasiones también será promover intencionalmente actividades de pensamiento científico o matemático en las niñas; o tareas de cuidado y actividades domésticas en los niños, sin hacer distinciones *a priori* entre hombres y mujeres.

En la actualidad los desafíos a los que nos interpela el enfoque de género, es a fortalecer procesos que intencionen el desarrollo de un marcado sentido ético, en que la equidad, la valoración de la diversidad y el respeto sean valores incuestionables y la consciencia sobre ello esté presente en niños y niñas durante toda su vida.

Enfoque de necesidades educativas

Uno de los aspectos necesarios a visibilizar dentro de la diversidad de niños y niñas es la discapacidad como una situación que tiene implicancias relevantes en cómo se despliegan y favorecen procesos de aprendizaje, y en cómo se

proveen condiciones que propicien el bienestar y el desarrollo infantil en los jardines infantiles y programas educativos.

A lo largo de la historia han existido diversas etiquetas que han buscado nombrar este concepto, entendiendo que existen muchas situaciones en las que se encuentran niños y niñas, siendo algunas de éstas la discapacidad, las dificultades en el aprendizaje, las patologías diversas y de alta complejidad, los trastornos en el desarrollo o las condiciones psicológicas y emocionales, entre otras, que demarcan ciertos contextos personales particulares que inciden en la vida y desarrollo. Entre todas las categorías utilizadas, las Necesidades Educativas Especiales (NEE¹⁵) tienen una perspectiva particular ya que no sólo visibiliza las condiciones de niños y niñas que se encuentran en una situación particular de discapacidad o con alguna de las dificultades antes mencionadas, sino que también visibiliza que todos los niños y niñas tienen necesidades educativas, por lo que en la práctica surge la necesidad de proyectar trayectorias educativas, de acuerdo a las necesidades percibidas en los distintos momentos del proceso de aprendizaje de los párvulos.¹⁶

Si bien todos los niños y niñas tienen necesidades particulares, cuando éstas interactúan con el entorno educativo pueden devenir en una discapacidad, la cual, desde un enfoque de derechos, es entendida como el resultado de la interacción del sujeto con el entorno; **en este sentido, la discapacidad no se encuentra en el individuo o en la situación que acaece en una limitación, sino que es producto de la relación de esta situación con las barreras o facilitadores presentes en las diversas dimensiones que componen los contextos educativos.**¹⁷

En vistas de la existencia de necesidades educativas diversas es relevante que las instituciones educativas y equipos pedagógicos puedan gestionar diversos tipos de apoyos que permitan a todos los párvulos aprender y participar en igualdad de condiciones a fin de que la realización del derecho a la educación

¹⁵ MLGE, artículo 23: “Se entenderá que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”. Decreto n°83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica.

¹⁶ Adriana Diez, *Las necesidades educativas especiales*. Políticas educativas en torno a la alteridad, Cuadernos de Antropología Social, N° 19, Buenos Aires, 2004.

¹⁷ Mineduc, *Documento orientador para el desarrollo de prácticas inclusivas en Educación Parvularia*, op. cit.

sea para cada niño y cada niña. Esta mirada de los sistemas educativos obliga que ellos se adapten a los párvulos y orienta a que los contextos educativos puedan y deban ser transformados, para que cada niño y niña participe de las experiencias de aprendizaje sin discriminación.

Considerando entonces que las necesidades educativas son un foco de análisis, es posible señalar que existen niños y niñas que requieren de mayores y diversos apoyos para acceder y participar de los procesos de aprendizaje y la vida en la comunidad educativa, por lo que el concepto de Necesidades Educativas Especiales busca nombrar aquellas circunstancias en las que de forma especial se deberá gestionar y disponer recursos para el logro de la equidad en las condiciones de aprendizaje. Las Necesidades Educativas Especiales son clasificadas en función del período de tiempo en el que se requerirá la entrega de los apoyos y ayudas adicionales especializadas para participar y progresar en el currículo; dichas necesidades se dividen entre necesidades educativas permanentes, es decir aquellas que requieren de apoyos durante todo el proceso educativo de niños y niñas, y transitorias, las cuales deben desplegarse durante sólo una etapa del proceso educativo.

La noción de que la educación debe ponerse al servicio de las necesidades de niños y niñas desde una perspectiva inclusiva tiene un antecedente relevante en los planteamientos de la UNESCO. Dicha organización, a partir de una conferencia en 1990, ha promovido la idea de Educación para Todos, comprometiendo a 88 países y 25 organizaciones internacionales en la promoción de una orientación inclusiva en sus sistemas educativos. A partir de este hito, el concepto de inclusión emerge en pro de la develación de las desigualdades que existen para niños y niñas en el marco del ejercicio del derecho a la educación, mostrando la necesidad de generar mayor conciencia y reflexión en torno a la exclusión y las desigualdades existentes en los sistemas educativos.¹⁸

En JUNJI, el trabajo en inclusión educativa para niños y niñas en situación de discapacidad y/o con dificultades en el proceso de aprendizaje, se ha situado inicialmente desde el concepto de una visión de la Educación Parvularia menos segregada de atender y educar a todos los niños y niñas que lo requieren. En este sentido, hay que considerar que la mirada social ha sido tradicionalmente más aceptadora de la diversidad en edades tempranas de la vida.

¹⁸ Parrilla, "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva", *Revista de Educación* N° 327, Santiago, 2002.

A lo largo de la historia institucional, JUNJI ha desarrollado una serie de acciones y estrategias para favorecer el acceso, participación, aprendizaje y desarrollo integral de niños y niñas con discapacidad en el nivel de Educación Parvularia. Sin embargo, a partir de la década los noventa, éstas se fueron concretando a través de la realización de distintas estrategias institucionales y convenios de colaboración con diferentes servicios públicos y privados que trabajan en la atención de niños y niñas con discapacidad, como TELETÓN, COANIL, entre otros; además de participar en la implementación de programas de integración educativa patrocinadas por UNESCO, organismo que impulsó el “Programa de Integración”, capacitando a profesionales de todas las regiones del país en conceptualizaciones y aspectos legales de la integración educativa, incidiendo en la modificación de condiciones de infraestructura de los jardines infantiles que tenían un mayor número de párvulos con NEE.¹⁹

En la década de 2000, la institución estableció un importante convenio con la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ), cuyo propósito era crear un “Diseño e Implementación de Modelo de Atención Educativa de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales en JUNJI”, a partir del cual se comprometió por primera vez la contratación de educadoras diferenciales a nivel regional, que apoyarían especialmente a Equipos Técnicos Territoriales (ETT) y a las unidades educativas, de manera de transversalizar este enfoque desde diversos niveles de responsabilidad en la institución. En la actualidad, estos profesionales son parte de los ETT, donde trabajan interdisciplinariamente en los procesos de asesoría de las unidades educativas de JUNJI.

Continuando con los avances institucionales para favorecer el aprendizaje y desarrollo integral de todos y todas los niños y niñas, se incorporó dentro de los fundamentos del Referente Curricular Institucional del año 2010 la importancia de contar con una educación inclusiva, el cual se concretiza con la creación de textos de apoyo para su desarrollo al interior de las comunidades educativas.

El trabajo intersectorial no ha estado ausente en el desarrollo institucional en esta materia, puesto que se ha establecido un trabajo estrecho con SENADIS, anteriormente denominado FONADIS, avanzando desde la postulación de proyectos de las unidades educativas hacia la implementación del Programa de

¹⁹ E. Vicioso, *Sistematización de la experiencia de integración e inclusión educativa JUNJI*, Análisis teórico, para convenio entre JUNJI y GTZ, Santiago, 2009.

Atención Temprana, por medio del cual este servicio financió la contratación de una dupla de profesionales de educación (educadores/as diferenciales o sicopedagogos/as) y salud (terapeutas ocupacionales o kinesiólogos/as), para cada una de las regiones del país. La función de estos profesionales se ha centrado en recorrer de forma itinerante distintos jardines infantiles de la región a la cual pertenecen, implementando proyectos de apoyo inclusivo generados a partir de un diagnóstico y análisis de la situación de las comunidades educativas, avanzando de este modo en la transformación de la atención que brindan las unidades educativas hacia el fortalecimiento de una cultura inclusiva. Cabe destacar que, en la actualidad, estas duplas ya forman parte de las subdirecciones de calidad educativa de JUNJI, por lo que se ha avanzado en la consolidación de este recurso como parte de la institución, permitiendo consolidar estrategias más inclusivas.

Actualmente, JUNJI declara la diversidad entre sus valores institucionales: “valorar las diferencias de todas las personas, tanto niños como adultos, entendiéndolas como una oportunidad de enriquecimiento a la comunidad o equipo”.

Generar las condiciones que garanticen el aprendizaje y desarrollo integral de todos los niños y niñas es una de las tareas propuestas por la nueva institucionalidad de Educación Parvularia, la cual es compartida por todas las instituciones que cumplen con el rol de educar en este nivel educativo.

Desde la concepción de niños y niñas sujetos de derecho es necesario ofrecer oportunidades de aprendizaje y de desarrollo para la diversidad, dando cabida a un proceso permanente de observación y reflexión sobre los contextos para el aprendizaje, a fin de que éstos faciliten la participación de niños y niñas en los distintos procesos pedagógicos que vivencian. Este proceso, para aquellos niños y niñas que se encuentran en situación de discapacidad, implica que quienes educan deban identificar y minimizar barreras que surgen en la interacción entre el párvulo y los contextos educativos, las que obedecen a diversos aspectos políticos, estructurales, culturales y sociales de los contextos y que tienen por consecuencia el impedimento al acceso al espacio educativo o la limitación de la participación de estos niños y niñas dentro de él.



REFLEXIONEMOS

Los invitamos a analizar las brechas actuales de acceso y participación de niños y niñas a los espacios educativos, generando un proceso reflexivo respecto del rol del equipo de la unidad educativa en la promoción de la igualdad de oportunidades en el aula.

Para ello:

- Revisaremos el modo en el que en la sociedad contemporánea se manifiestan las brechas de acceso y participación en educación para distintos grupos de niños y niñas.
- Visualizaremos nuestro rol de equipos educativos para brindar una educación de carácter inclusivo a todos los niños y niñas de la unidad educativa.
- Fomentaremos una perspectiva de educación inclusiva en los equipos educativos, basada en una aproximación reflexiva a la práctica pedagógica de las unidades educativas.

Considerar:

- Para la realización del taller se deberá contar con una facilitadora que oriente el propósito y otorgue las instrucciones para el correcto ejercicio de la actividad propuesta.

Tiempo	Metodología	Materiales recursos
ACTIVIDAD 1: ENCUADRE DEL TALLER		
5 minutos	<p>Se solicita que la directora, encargada o a quien ella designe, realice un proceso de encuadre del taller donde se contemple:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dar a conocer los objetivos de la instancia y destacar el propósito de reflexión de la práctica pedagógica que incorpora ésta. 2. Construcción o reiteración de acuerdos de convivencia para la realización del taller (se sugiere declarar el respeto por los turnos de habla, la escucha atenta, entre otros). 	
ACTIVIDAD 2: MOSTRANDO BRECHAS DE ACCESO Y PARTICIPACIÓN		
40 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. La encargada da una primera introducción: <p>“El día de hoy trabajaremos desde una perspectiva de educación inclusiva, generando reflexión de las prácticas pedagógicas que se dan aquí en el jardín infantil en la cotidianidad. Para ello, entregaré a cada una de ustedes un papel,²⁰ en el que se les da una pequeña reseña de la vida de un niño o una niña. Me gustaría que pudieran leer para sí mismas lo que se señala en ese papel, y que puedan por un</p> 	<p>Anexo</p> <p>Situaciones de niños y niñas.</p>

²⁰ Ver anexo *Situaciones de niños y niñas*.

momento pensar en la vida de ese niño o esa niña, imaginando su cotidianidad, qué va pensando y cómo se va sintiendo en los distintos escenarios en donde la o lo imaginen”.

2. Habiendo dado un momento para que el equipo pudiera leer la situación que le fue entregada a cada participante, se solicita que todas, con excepción de la facilitadora, puedan hacer una fila ubicándose la una al lado de la otra mirando todas a la misma dirección.
3. Una vez que se hayan ubicado, se solicita a las participantes que escuchen con atención a la facilitadora, quien leerá en voz alta algunas preguntas. Las participantes deberán dar un paso en caso de que, estando en la situación del niño o la niña que les fue asignado la respuesta a estas preguntas sea “Sí”, permaneciendo en el lugar en caso de que dichas preguntas sean “No”. Se les solicitará a las participantes guardar silencio durante todo el ejercicio.
4. Cuando todas las participantes hayan entendido la consigna y se encuentren ubicadas en una línea una al lado de la otra, la facilitadora comenzará a leer las siguientes preguntas:
 - ¿Es posible que a lo largo de mi vida nadie me discrimine por mi color de piel?
 - ¿Tengo las condiciones para expresar mi opinión y que los otros la escuchen con facilidad?

- Cuando sea adulto/a ¿es poco probable que viva violencia física en el entorno familiar por parte de una pareja?
- ¿Puedo desplazarme por todo el espacio educativo y tengo pleno acceso a todos los rincones?
- ¿Puedo moverme y expresarme con plena libertad, sin que se espere que esté callada/o?
- ¿Puedo mostrar quién soy sin restricciones desde la sociedad o la cultura?
- ¿Existe en todos los espacios un respeto por mi espiritualidad y mi cultura?
- ¿Tengo las mismas oportunidades que otros niños o niñas en mis procesos de aprendizaje?
- ¿Mi familia participa en el jardín infantil acompañando mi trayectoria educativa?
- ¿Recibo el afecto que necesito para desarrollarme en condiciones de bienestar?

5. Una vez que se han presentado todas estas preguntas, se solicita a las participantes que sin moverse de su espacio se miren las unas a las otras, visualizando el espacio en el que se encuentran emplazadas.
6. Posteriormente, se solicita a cada una de las participantes que presente al niño o la niña que ha tenido que representar para el ejercicio y que comente por qué cree que se encuentra ubicada en el espacio en donde está luego del ejercicio.

7. Por último, para cerrar esta fase del taller la facilitadora da un pequeño cierre:

“Si bien podemos ver que las brechas están entre los niños y las niñas en este ejercicio, la verdad es que las brechas y barreras están en el entorno. Es importante que como equipos y como sociedad dejemos de situar en el niño y la niña aquellas situaciones que generan desigualdad y que avancemos a transformar los contextos. Son los contextos los que impiden o posibilitan las oportunidades educativas, por lo que ahora pasaremos a una segunda parte del taller en el que reflexionaremos en torno a nuestro rol, como parte relevante del contexto de vida y aprendizaje de niños y niñas”.

ACTIVIDAD 3: REFLEXIONANDO SOBRE MI PRÁCTICA

15 minutos

1. A partir de lo trabajado anteriormente se solicita a las participantes que se agrupen entre 3-4 personas ²¹ y que una de ellas pueda recordar y contar una experiencia de aprendizaje que haya realizado en aula a fin de utilizarla como base para el desarrollo de las siguientes preguntas:
- ¿Fue esta una experiencia educativa que brindara oportunidades de aprendizaje a todos los niños y niñas?
 - Estas oportunidades ¿se dieron en condiciones de equidad/igualdad?

²¹ Si bien el taller está planteado para funcionarias, éste puede ser adaptado para incorporar a diversos agentes educativos y también a las familias de los párvulos.

- Cuando pensamos en la calidad de las interacciones en esta experiencia ¿se dieron en condiciones de equidad/igualdad?
 - ¿Existe algo en el contexto educativo que sea necesario modificar para proveer aprendizajes de calidad para todos y todas?
 - ¿Qué podemos hacer como equipo educativo para resguardar que no exista discriminación en el jardín infantil?
2. Luego, se solicita a las participantes que retornen a trabajar todas en conjunto. Una vez que el equipo del jardín infantil se encuentra reunido, se pide que una representante del grupo pueda presentar de forma breve y sintética lo que trabajó junto a sus compañeras. Cada vez que un grupo presente, se solicita que el resto del equipo pueda generar aportes y reflexiones a lo que cada grupo ha ido trabajando.

ACTIVIDAD 4: CIERRE

10 minutos

Agradeciendo la participación de todas las integrantes, se invita al equipo a que puedan dar cuenta algunos de los aprendizajes de la sesión realizada a fin de que puedan compartir cuál ha sido la experiencia y con qué impresiones y desafíos se quedan luego de haber trabajado el día de hoy.

Por último, la facilitadora cierra el taller leyendo la siguiente cita:
 “Para hacerme poderosa, sólo necesito una cosa: Educación”. (Malala Yousafzai)

INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD COMO BASE DE PROCESOS EDUCATIVOS DE CALIDAD

En los capítulos anteriores se analizó cómo el concepto de educación se ha ido transformando en la historia hasta generar una propuesta basada en el enfoque de derecho. Desde esta perspectiva se hace necesario revisar la evolución del concepto de educación inclusiva, que permite una propuesta de educación para todos y todas como base de una educación de calidad.

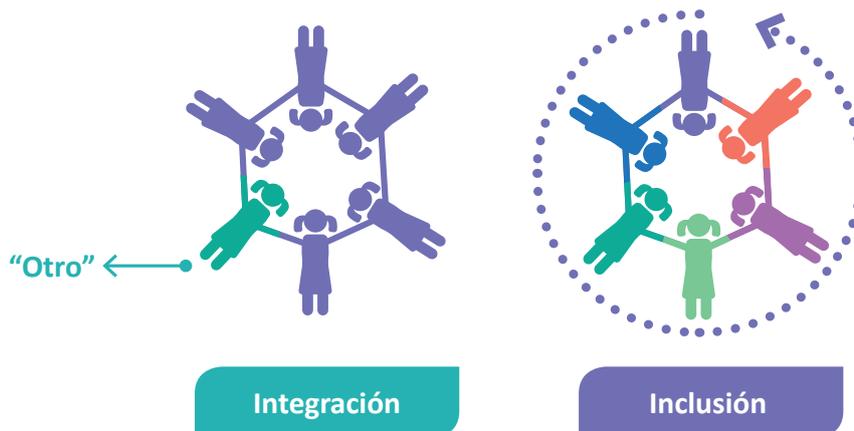


Conocer y reflexionar acerca del proceso de inclusión, permite colaborar en la transformación de las prácticas pedagógicas, diversificar los procesos de enseñanza de tal manera que éstos se inserten en los centros educativos de enseñanza de educación inicial y faciliten el proceso de observación, evaluación y transformación de prácticas.



Antes de abordar los conceptos de diversidad e inclusión, es imperioso reconocer que, en algunos casos, y tal como se señaló al abordar el recorrido histórico en educación, diferentes grupos de la sociedad han transitado por situaciones que los han llevado desde la **exclusión** del sistema educativo a su integración. La exclusión, como paradigma del sistema educativo, se basó en la discriminación arbitraria de los y las estudiantes por no cumplir con los estándares definidos para su acceso. Posteriormente, se instauró un sistema que generó **segregación** escolar, que surgió con el propósito de atender las necesidades educativas de aquellos grupos excluidos con la de la creación, por ejemplo, de escuelas especiales para personas con discapacidad. Sin embargo, a partir del reconocimiento de la responsabilidad social y el enfoque de derecho, el sistema educativo ha avanzado hacia la **integración** escolar, generando procesos en los cuales los espacios de la escuela regular se abren para que algunos de los grupos que históricamente han sido segregados se adecuen a ésta. Finalmente, en la actualidad, al considerar el valor que entrega la diversidad social, se ha elaborado una propuesta educativa **inclusiva** con el fin de ir más allá de la integración, la que pretende adaptar los espacios educativos formales (escuelas, jardines infantiles) para atender a las necesidades educativas de los niños y las niñas.

¿Cómo diferenciamos si estamos en una perspectiva de integración o estamos transitando a una educación inclusiva?



Si estamos situados en el déficit, en el diagnóstico clínico, en el especialista que tiene que tratar al niño o niña, en la rehabilitación, en el trabajo individual que tiene que realizar... tal vez estemos analizando la situación desde una perspectiva en que el niño o la niña es quien presenta un problema.

Y si, por otra parte, nos situamos en cuáles son las necesidades educativas del niño o niña, en la evaluación pedagógica y requerimientos de apoyo para que participe, juegue y aprenda, en un enfoque pedagógico que se sitúa en los aprendizajes y en cómo se proporcionan las diversas formas de enseñanza, con estrategias de trabajo colaborativo... tal vez estemos analizando la situación desde una perspectiva social y desde cómo sociedad e instituciones educativas tenemos un problema que enfrentar, resolver, comprometernos a transformar, a transformarnos.

Con el propósito de aportar a la reflexión de esta temática, a continuación, disponemos información relativa a diversidad e inclusión y a cómo estos conceptos nos permiten avanzar hacia una educación inicial de calidad.

Diversidad

Avanzar desde una educación basada en la homogeneidad hasta una educación centrada en la heterogeneidad es un proceso en permanente construcción al interior de las comunidades educativas. Por ello es necesario conocer algunas definiciones conceptuales que nos permitan ir reflexionando y avanzando en la generación de una comunidad educativa para todos y todas.

El concepto de diversidad según la catedrática Ángeles Parrilla Latas (1999) se define como: “un todo, que hace referencia a grupos heterogéneos, a multiplicidad de formas o manifestaciones dentro de esos grupos, sea cual fuere la fuente de esa heterogeneidad”. Esta definición nos invita a mirar con un foco más amplio la diversidad, desde una multiplicidad de factores, como, por ejemplo, edad, religión, color piel, identidad sexual, procedencia social, cultural, características individuales, entre otras, es decir, desde lo humano, desde nuestra naturaleza que se ha enriquecido en la heterogeneidad de esta sociedad.

Por otra parte, Booth y Ainscow (2015) señalan que la diversidad contiene las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas y que

abarca a todos, no sólo a los que se observan a partir de una “normalidad ficticia”. Sin embargo, su uso se vincula por lo general con la “anormalidad”, los que no son como “nosotros”. Cuando los grupos y las comunidades se ven como uniformes y cuando las diferencias entre ellos no son reconocidas, el valor de la diversidad se pierde. Por el contrario, es posible responder a la diversidad cuando se reconocen a los diversos grupos y respeta la dignidad de los demás, independientemente de las diferencias percibidas.

Desde esta perspectiva la diversidad se convierte en un recurso para la vida y el aprendizaje, en lugar de un problema que superar. Lo anterior releva la importancia de reconocernos como parte de la diversidad, y de dejar atrás el enfoque homogeneizador con el que abordamos las diferencias; sólo de esta forma podremos valorar las contribuciones que esta nos entrega vivir en pluralidad.

En educación la diversidad se ve reflejada en las particularidades que cada niña y niño presenta, por lo que es responsabilidad de los adultos de la comunidad educativa, especialmente de los equipos educativos puesto que son los principales garantes, resguardar sus derechos respecto al acceso a la educación, al aprendizaje y a la participación. Asumir este desafío requiere de la generación de una propuesta educativa sustentada en el enfoque inclusivo.

Inclusión

La inclusión, según UNESCO, es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y, en general, en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades.

Respecto al ámbito educativo, Booth y Ainscow (2002) señalan que el enfoque inclusivo plantea la transformación de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares para abordar el quehacer educativo en función de las características y particularidades de las y los estudiantes, procurando el aprendizaje y la participación de todas y todos. De igual forma, Rosa Blanco (2008) señala también que la inclusión debe resguardar una educación

eficaz para todos y todas basada en la satisfacción de las necesidades y requerimientos de los estudiantes, independiente de sus características personales, psicológicas, económicas o sociales. Esto implica un cambio de paradigma por parte de la comunidad educativa, en donde se valore y se respeten las diferencias, potenciando de esta forma los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, Echeita (2006) plantea que a nivel internacional se presentan un sin número de definiciones en torno a la inclusión, no obstante, todas ellas llegan al consenso de que el propósito final de la educación inclusiva es la eliminación de toda forma de exclusión social al interior de la escuela.

En el caso del nivel de Educación Parvularia en Chile, el concepto de inclusión se encuentra incorporado en las orientaciones valóricas de las Bases Curriculares²² para el nivel educativo en que se establece que la educación inclusiva tiene como propósito terminar con la discriminación arbitraria y de toda forma de exclusión social, a través de la transformación de los centros educativos para otorgar disponibilidad y acceso a la educación, igualdad de oportunidades y favorecer la permanencia a todas y todos las niñas y los niños del país. Así también, la nueva institucionalidad, mediante el *Marco para la buena enseñanza de Educación Parvularia* (MBE EP, 2019) y los *estándares indicativos de desempeño para los establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus sostenedores* (EID-EP, 2020) posiciona el enfoque inclusivo como el elemento primordial y transversal del quehacer y gestión educativa.

Es por esta razón, el enfoque inclusivo nos permite generar cambios en la forma de ver la diversidad y nos invita a remirar y replantear nuestro quehacer educativo y pedagógico como comunidad. Esta reflexión nos llevará a mejorar y a desafiar nuestras prácticas con el propósito de entregar una educación de calidad para todos los niños y las niñas.

Educación inicial de calidad

Existe una multiplicidad de definiciones para calidad en Educación Parvularia; sin embargo, casi todas apuntan al desarrollo y aprendizaje al máximo de las

²² Mineduc, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, op. cit.

potencialidades de cada niña y niño. Para que esta potenciación sea significativa y pertinente debe considerar aspectos relacionados con los ámbitos físicos, sociales, espirituales y culturales de cada sujeto, favoreciendo con ello la convivencia en sociedad, en un marco de desarrollo sostenible del mundo.

Este concepto de calidad de educación, en el ámbito de la educación de las niñas y niños de la primera infancia, implica un grado aún más ambicioso en la programación de sus principios.

Según Tietze, “el concepto de calidad en educación inicial debe contener elementos en su definición, que apunten a comprobar si los niños y niñas están recibiendo el apoyo para que desarrollen al máximo su potencial y si los aspectos, cognitivos, lingüísticos, socioemocionales y físicos se estimulan...” (2010, p.9). De modo que, cualesquiera sean las experiencias y metodologías propuestas, hay un norte que permite controlar el cumplimiento del parámetro de calidad, como lo es, el de la dirección hacia el favorecimiento de las potencialidades, tal como lo hemos señalado con anterioridad, pero que, en este caso, es aún más pertinente, dada la impronta de la enseñanza entregada a estas edades tempranas, en la formación de la base sico-física-social de las personas.

Así, UNICEF determinó en 2007 que calidad educativa implica que todos los niños y las niñas tengan la oportunidad de desarrollarse de forma integral, maximizando su potencial de acuerdo con sus intereses y motivaciones (Tietze, 2010).

En el contexto nacional, la calidad ha sido entendida también, según la institucionalidad vigente (Agencia de Calidad de la Educación, 2015) como aquella educación que genera un desarrollo y aprendizaje positivo en niñas y niños. Y para poder establecer qué factores inciden en el desarrollo y aprendizaje positivo de niñas y niños, se han determinado dos dimensiones, una que apunta a la calidad estructural de una unidad educativa, que se refiere a los factores observables como el número de niños y niñas por grupo, el coeficiente técnico (adulto-niño), el nivel de formación del equipo y el ambiente físico (infraestructura, espacio interior, espacio exterior, materiales pedagógicos, etc.) y otra, que apunta a la calidad de los procesos pedagógicos que se generan al interior de ésta y que se refiere al tipo de interacciones que se dan entre el educador y el niño, las características de las experiencias de

aprendizaje, la propuesta educativa inclusiva y en equidad, la integración de la familia y los elementos de gestión.

Por tanto, el proceso educativo se enriquece cuando una comunidad educativa de calidad reconoce y valora la diversidad y asume una educación desde el enfoque inclusivo que garantice el acceso, participación y aprendizaje de todos y todas sus integrantes. Por ello, es importante no disociar estas concepciones al abordar la educación, ya que este tipo de perspectiva nos convoca a cuestionarnos y desafiarnos constantemente para la entrega de una educación de calidad.

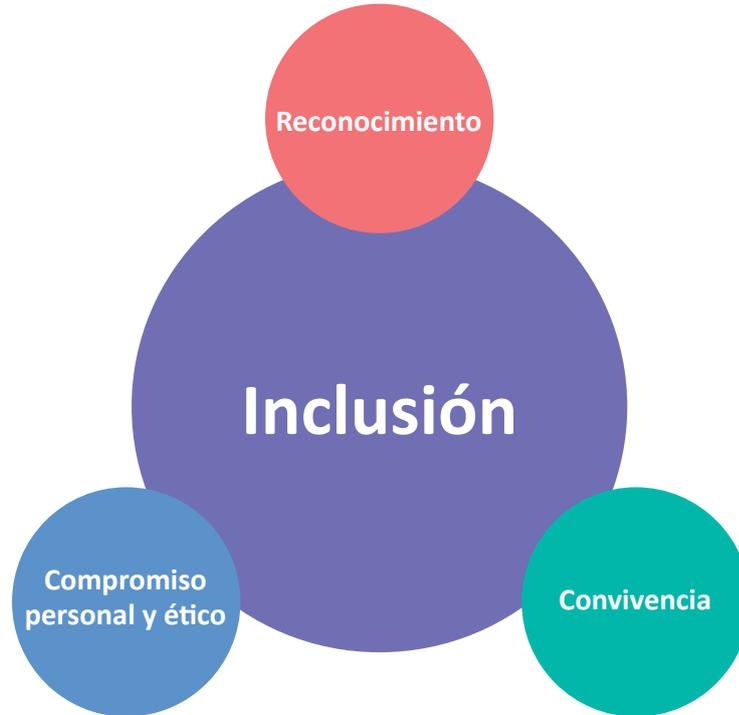
DE QUÉ MANERA LA JUNJI RESGUARDA UNA PROPUESTA EDUCATIVA INCLUSIVA

Las definiciones anteriores nos llevan a reflexionar sobre la educación que debemos construir en nuestra institución para que ésta abrace a todos los niños y las niñas. Para ello, es esencial que la educación que brindemos considere el reconocimiento y respeto hacia el otro, lo que implica además, que la inclusión no sólo debe posesionarse desde la esfera política o institucional, sino desde un actuar que permita considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores, en donde todo ser humano sin importar su condición, pueda aprender, siempre y cuando su contexto educativo le otorgue las condiciones necesarias para desarrollar experiencias de aprendizaje significativas y desafiantes.

La definición de inclusión también debe asumirse desde la perspectiva de la diversidad y no a partir de las diferencias, como lo hemos señalado anteriormente, de tal forma que el currículo, el proyecto educativo y la formación de los educadores se oriente en el reconocimiento de la educación inclusiva como la posibilidad de acoger a todos los niños y las niñas en los establecimientos educativos, independiente de sus características personales, sociales y culturales.

Educar desde el enfoque inclusivo implica un compromiso personal y ético, que pone en el centro las emociones y que valora la conexión entre el conocer y sentir, se responsabiliza del niño y la niña en todas sus dimensiones, favoreciendo con ello su empoderamiento para establecer relaciones enriquecidas consigo y con los demás (Contini, 2010).

La inclusión también nos invita a aprender a convivir con los demás; esto no significa sólo el hecho de estar juntos, sino que nos interpela a acoger, a respetar, a comprender y a responsabilizarnos del otro. Educar desde esta perspectiva implica ver al niño y a la niña en todo lo que es y cómo es. Sólo cuando el educador se hace responsable del niño o de la niña y da respuesta a sus requerimientos, preocupándose y ocupándose de él o ella con responsabilidad, se genera la educación.



Junto con el cambio de paradigma que significa abordar la educación desde un enfoque inclusivo, se hace necesario que cada comunidad educativa oriente su actuar al reconocimiento de aquellas barreras que inciden en la participación, aprendizaje y juego de las niñas y niños, para posteriormente generar estrategias de diversificación del aprendizaje que permitan dar respuesta y acogida a todas y todos al interior de la unidad educativa.

Hacia una educación inclusiva

Como se ha señalado, la educación inclusiva significa transitar desde un currículo y una pedagogía homogéneos con diferenciación para algunos, a un currículo y una pedagogía accesibles a todos. Es necesario garantizar la igualdad en el acceso al conocimiento respetando al mismo tiempo la diversidad social, cultural e individual.

Debemos considerar que en el enfoque de la inclusión surge el término barreras al aprendizaje y la participación para resaltar el carácter interactivo y social de las dificultades que pueden enfrentar los niños y las niñas. Estas barreras surgen de la interacción entre los niños y los distintos contextos en los que se desenvuelve: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Booth, T. y Ainscow M. 2004).

La comprensión en profundidad de la noción de barreras de enseñanza y aprendizaje, así como en la participación, contribuye a disminuir el uso de etiquetas y diagnósticos tempranos. Dado que éstos pueden promover estereotipos y comportamientos discriminatorios según las características de los niños y niñas, asignándole la responsabilidad al déficit, por sobre la obligatoriedad que tienen las instituciones educativas y sus equipos pedagógicos en la generación de oportunidades de aprendizaje equitativos. (MINEDUC, 2018).

Es por ello por lo que la inclusión se concibe como un movimiento que pretende eliminar las barreras que impiden o limitan el acceso, la participación, los aprendizajes y el juego de los niños y niñas.

El concepto de barreras no hace referencia a individuos o grupos, sino que resalta que es el contexto social, con sus políticas, actitudes y sus prácticas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de niñas y niños. Esta perspectiva interactiva y contextual conduce a pensar que tales condiciones sociales pueden cambiarse (Echeita, 2006).

Según el *Índice de inclusión para la educación infantil* (Booth y Kingston, 2006), las barreras de participación y aprendizaje pueden presentarse en tres dimensiones al interior de las instituciones educativas: la cultura, la política y las prácticas. Las barreras culturales tienen relación con las creencias, principios, valores y actitudes que presentan las personas de una comunidad educativa frente a la diversidad. Por otra parte, las barreras en la política se refieren a aquellos elementos regulatorios de una institución educativa, como es el caso del proyecto educativo, reglamentos internos, protocolos, formación de los equipos pedagógicos, entre otros. Finalmente, las barreras de la práctica educativa apuntan a la implementación de las actividades que surgen a partir de la cultura y política institucional.

Para ello, es importante que los equipos educativos reconozcan la existencia de dichas barreras, ya que sólo de esta forma se contribuirá a favorecer la experiencia educativa de cada niña y niño (Booth y Kingston, 2006). Además, una vez que éstas sean reconocidas, es necesario generar y desplegar diversos recursos de apoyo, no tan sólo económicos, para su eliminación, con el propósito de garantizar la participación y aprendizaje de todos los niños y niñas al interior de sus instituciones educativas (Booth y Kingston, 2006).

Lo señalado anteriormente implica para una comunidad educativa contar con un equipo pedagógico capaz de reflexionar en torno al contexto social de forma ampliada, con el propósito de reducir las lógicas discriminatorias y de exclusión que se generan fuera del aula y que tienden a reproducirse con niños y niñas.



REFLEXIONEMOS

¿Cómo construimos una comunidad educativa que valore la diversidad?

El propósito de este taller es que el equipo educativo identifique las barreras que existen al interior de la unidad educativa, reconociendo cómo la comunidad valora la diversidad y da respuesta a los procesos de aprendizaje y participación de niños y niñas.

- Para comenzar el taller, les proponemos las siguientes preguntas. Sabemos que desde ustedes emergerán muchas otras:
 1. ¿Cómo definimos qué es lo diverso en nuestra comunidad educativa? ¿En relación con qué?

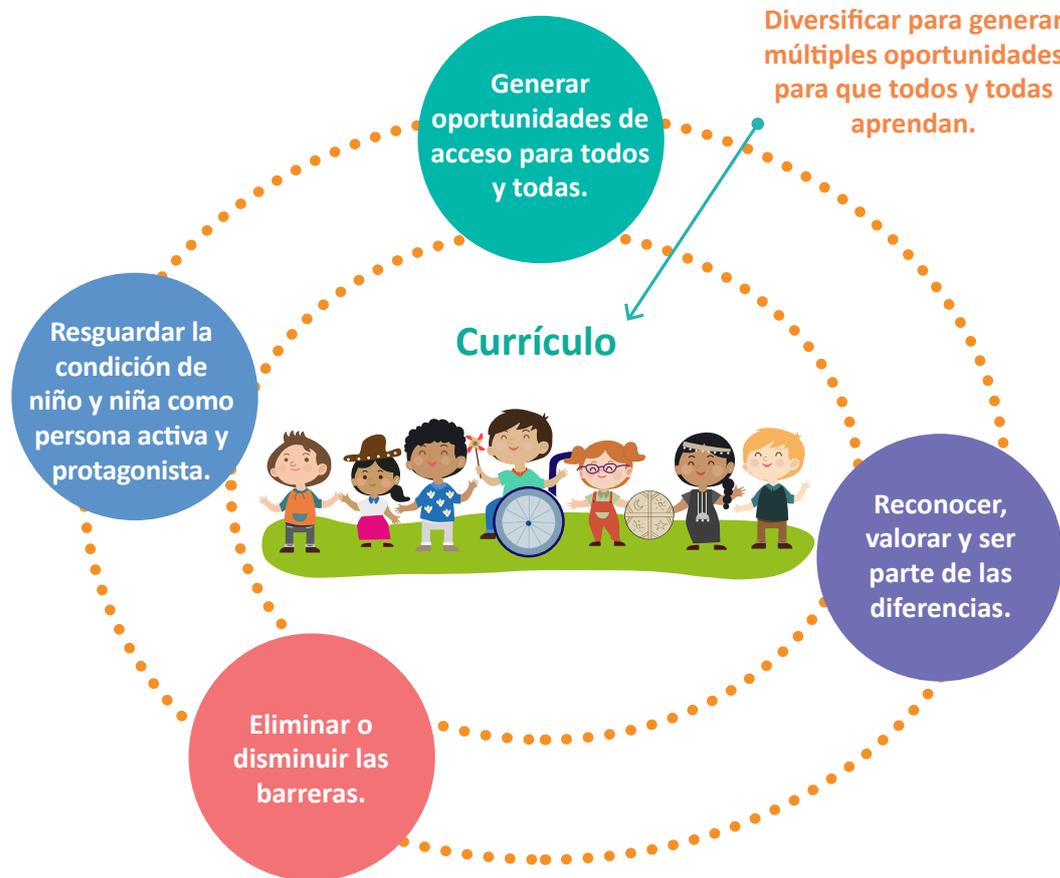
2. ¿Qué se ha reconocido como diverso históricamente en esta comunidad educativa?
3. ¿Cómo ha ido cambiando el concepto en nuestro entendimiento? ¿Reconocemos algún hito que haya influenciado en este cambio?
4. ¿Qué tipo de encuentro se busca favorecer entre todos los miembros que conforman la comunidad educativa y grupos diversos?
5. ¿Qué prejuicios personales reconocemos en torno a nuestra idea de diversidad?
6. ¿Cuáles son las oportunidades y limitaciones que identificamos en nuestro establecimiento para favorecer este encuentro que buscamos?
7. ¿Qué acciones hemos realizado para acoger y asegurar la permanencia de los niños y niñas en el jardín infantil? ¿Cómo evaluamos estas acciones?

Recomendamos que una(o) de los integrantes del equipo educativo registre lo que el grupo considera más relevante de las reflexiones generadas.

- Posteriormente, las y los invitamos a conversar y reflexionar respecto de si como comunidad educativa damos respuesta a las características y necesidades diversas y particulares de cada uno de los niños y niñas.
- Para plasmar las reflexiones desarrolladas, proponemos realizar una producción artística (dibujo, collage, poema u otro) que represente el estado actual de la comunidad educativa en relación con “La comunidad educativa y el valor de la diversidad”, dando especial relevancia a las barreras que puedan existir en la comunidad educativa en, al menos, los dos aspectos que se presentan a continuación:
 - Barreras directas que limitan la participación de niños y niñas de acuerdo con sus características (arquitectónicas, necesidad de apoyos técnicos, en los recursos de la unidad educativa, etc.)
 - Barreras de los procesos de enseñanza y aprendizaje (contextos de aprendizaje, procesos de planificación y evaluación, etc.)

NUESTROS DESAFÍOS COMO EQUIPOS TÉCNICOS Y EDUCATIVOS

Una institución inclusiva moviliza todos sus recursos (humanos, materiales, pedagógicos, didácticos...) para:



¿Por qué hablamos de la diversidad como un factor que desafía y enriquece la práctica?

¿Cuáles son nuestros desafíos como equipo educativo para favorecer una enseñanza diversificada?

¿Qué entenderemos por enseñanza diversificada?



¿De qué manera ofrecemos oportunidades para desplegar la diversificación de la enseñanza?

Para abordar los desafíos que tenemos como equipos educativos y técnicos, las y los invitamos a continuación a construir colaborativamente las preguntas que se proponen a continuación.

¿Qué entenderemos por enseñanza diversificada?

La Educación Parvularia, como primer nivel del sistema educativo, tiene como propósito favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar integral, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como persona, desde un marco de valores nacionalmente compartidos que reconoce a los párvulos en su calidad de sujetos de derecho. De esta manera,

la Educación Parvularia se concibe como un proceso participativo, que se construye colectivamente con todos los actores de la comunidad educativa, promoviendo la reflexión personal y colectiva, resguardando el valor de la diversidad en pro de una sociedad más justa y democrática.

La Convención de los Derechos de Niños y Niñas, así como las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, declaran que todos los niños y niñas son sujetos de derecho, reconociendo sus características y particularidades, asumiendo la diversidad como un valor que guía una educación de calidad, lo que demanda a la vez un proceso de transformación, cuyo valor se centra en el reconocimiento de la diversidad como uno de los componentes de la equidad y la justicia social. La Educación Parvularia focaliza su atención en la niña y el niño como sujetos activos y protagónicos en la construcción de sus procesos educativos, por lo que se deben generar variadas oportunidades y en diversos contextos, para asegurar el aprendizaje de todos y todas, brindando los accesos y derribando las barreras que cada niña y niño enfrenta al momento de aprender.

Por tanto, la educación inicial aspira brindar en todo momento del proceso educativo oportunidades de aprendizaje donde se resguarde que todos los niños y las niñas sean respetados y considerados desde su singularidad, identidad, contexto familiar y sociocultural, evitando estereotipos, sesgos de género y todo tipo de prácticas discriminatorias que desvaloricen su condición de niño o niña. Lo descrito resulta relevante en este tránsito que nos encamina a hablar de la enseñanza diversificada y cómo avanzamos hacia ella.²³

En primer lugar, conoceremos cómo se define el *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia* (MBE EP) de 2019 que señala la diversificación como “múltiples medios de presentación y representación de las nuevas informaciones y contenidos; múltiples medios de ejecución de las actividades propuestas y de expresión de los productos de sus aprendizajes; y múltiples medios de participación en las situaciones de aprendizaje y de nivel de compromiso con ellas”.

A su vez, el Mineduc entiende por enseñanza diversificada a “estructurar situaciones de enseñanza y aprendizaje suficientemente variadas y flexibles,

²³ Subsecretaría de Educación Parvularia, *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente*, Santiago, 2019.

que permitan al máximo número de estudiantes acceder, en el mayor grado posible, al currículo y al conjunto de capacidades que constituyen los objetivos de aprendizaje, esenciales e imprescindibles de la escolaridad”.

Ambas definiciones aluden a la enseñanza diversificada como un conjunto de acciones y estrategias que involucran desafíos para la sociedad en su conjunto. Asimismo, se sustenta en un sistema de transformación social que requiere de compromiso social, es decir, la sociedad se mira a sí misma y decide para dónde quiere ir y cómo. La relevancia de comprender el alcance social de un proyecto de educación inclusiva es lo que lleva a indicar que “la inclusión tiene que ver con construir comunidades entendidas desde una perspectiva más amplia, que fomenten y celebren sus logros”.

Hemos señalado que la implementación de una práctica de educación inclusiva constituye una orientación ética central en la Educación Parvularia y que tiene por objetivo acabar con la discriminación arbitraria y toda forma de exclusión social, que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad. De este modo, parece imposible la pretensión de calidad para la educación de todos los niños, niñas y jóvenes, sino se considera su diversidad, con las exigencias que ello implica. Por su parte, la enseñanza diversificada está referida a la posibilidad de tener tantas formas de hacer como niños y niñas, esto es, que existan las formas de enseñanza tan diversas que cubran las diferencias, es decir, la diversificación de la enseñanza refiere a generar múltiples oportunidades para que todos y todas aprendan.

Podemos señalar, entonces, que la inclusión y la enseñanza diversificada transitan por el mismo camino y que es precisamente la inclusión la que sienta las bases y dibuja la ruta para lograr prácticas educativas que diversifiquen la enseñanza.

El desafío de diversificar la enseñanza exige que se preste atención al currículo, la índole de la enseñanza y la calidad, entre otras medidas. Significa además que los establecimientos educativos y otros contextos de aprendizaje no sólo han de ser eficaces, sino también seguros, saludables y respetuosos de las diferencias.²⁴

²⁴ Mineduc, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, op. cit.

Generar condiciones para dar acceso a la educación en equidad y en calidad continúa siendo un desafío en la educación actual que implica la revisión y el análisis para determinar todas las condiciones que generan o han generado situaciones de exclusión o riesgos de marginación, lo que va más allá de las situaciones de discapacidad, focalizando en determinar todas aquellas barreras que se interponen en el desarrollo pleno y bienestar integral de los niños y niñas. Es necesario garantizar la igualdad en el acceso al conocimiento respetando, al mismo tiempo la diversidad social, cultural e individual.

Este enfoque trasciende todos los ámbitos del quehacer educativo. Por ello, para la JUNJI entregar Educación Parvularia de calidad constituye no sólo un fin en sí mismo, sino también un factor esencial para el desarrollo integral y equitativo de niños y niñas. Así, es fundamental, por ejemplo, relevar la equidad de género como parte constitutiva de la calidad en la educación y, por lo tanto, un indicador permanente de procesos, reconociendo que los niños y las niñas tienen igual potencial de aprendizaje y desarrollo y las mismas posibilidades de disfrutar de aquellos bienes asociados a los procesos educativos. Por lo tanto, la educación ocupa un rol fundamental en la construcción de una sociedad libre, brindando oportunidades para que cada uno de sus miembros pueda desarrollar al máximo sus potencialidades. Especialmente en los primeros años de vida, las experiencias que se brindan en los contextos educativos tienen una repercusión importantísima para toda la vida. Por esto es clave brindar una Educación Parvularia de calidad que considere las necesidades educativas de todos y todas los niños y las niñas, proponiendo acciones concretas para reducir las brechas y la desigualdad; rechazando la exclusión y la discriminación en todas sus formas.

Es preciso señalar que el concepto y la práctica de la educación para la diversidad constituye una orientación valórica central en la Educación Parvularia. La educación inclusiva es un proceso que permite la transformación de los jardines infantiles para atender a todos los niños y las niñas, con especial énfasis en aquellos que requieren mayor protección, tales como pueblos indígenas, migrantes, poblaciones rurales, diversidad sexual y de género, privados de libertad, con discapacidad, con alguna enfermedad y con dificultades de aprendizaje, para brindar oportunidades de aprendizaje a todos los párvulos, jóvenes y adultos. Esta labor significa que los establecimientos educativos y otros contextos de aprendizaje no sólo han de ser eficaces, sino

también seguros, saludables y respetuosos de las diferencias. Por ello, la educación para la diversidad se instala como un proceso, en el cual se transita hacia una oferta educativa que en sus bases contempla la diversificación de la enseñanza.

Desde este contexto, es necesario preguntarnos entonces, cómo aportará la diversificación a la práctica educativa.

¿Por qué hablamos de la diversidad como un factor que desafía y enriquece la práctica?

La diversificación es un factor que enriquece y desafía la práctica pues promueve que los equipos educativos la consideren en el diseño, desarrollo y evaluación del proceso educativo, con el fin de asegurar oportunidades equitativas para el aprendizaje de todos los niños y todas las niñas.

Nos permite promover prácticas educativas con altas expectativas de aprendizaje hacia todos los niños y las niñas, orientadas a generar un ambiente de aprendizaje basado en la confianza, el ejercicio de la ciudadanía, la participación, el respeto, el juego, la colaboración, el compañerismo y la reciprocidad, dentro y fuera del aula, y prácticas que favorezcan la convivencia y un clima de buen trato entre todos los niños y las niñas y con los otros miembros de la comunidad educativa y local.

Una práctica educativa diseñada bajo el alero de la diversificación, sin duda promoverá interacciones pedagógicas que consideren y valoren las diferencias, enfatizando las relaciones horizontales que “favorecen la creación de nuevas formas de convivencia ciudadana entre todos, sin distinción de nacionalidad u origen. Para ello, el diálogo simétrico es posible reconociendo y valorando la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual” (MINEDUC, 2018, p.21). Además, “ha permitido abrir los espacios a las interacciones y aprender de éstas, dejando atrás el modelo centrado en el déficit y el diagnóstico clasificatorio del niño y la niña, a una visión que valora la relevancia de los sistemas y contextos, otorgando las oportunidades necesarias a todos y todas, para potenciar las habilidades y desarrollarse en forma plena e integral” (MINEDUC, 2018). Asimismo, “orienta prácticas pedagógicas libres

de estereotipos de género, ampliando la construcción social y cultural del enfoque de género el que permite reconocer que niños y niñas tienen el mismo potencial de aprendizaje y desarrollo y las mismas posibilidades de disfrutar por igual de aquellos bienes valorados socialmente, oportunidades, recursos y recompensas, de manera independiente a sus diferencias biológicas y reconociendo la igualdad de derechos” (MINEDUC, 2019).

Actualmente, existe pleno consenso sobre la importancia que tiene la educación durante los primeros años de vida de los niños y niñas para el desarrollo de sus competencias emocionales y cognitivas, en tanto potencia la adquisición de destrezas y aprendizajes presentes y futuros en ellos. La evidencia indica que la educación inicial tiene consecuencias positivas, incluso en la vida adulta, y en ámbitos tan diversos como la salud, el desarrollo cognitivo, el lenguaje y el desarrollo socioemocional.

Una Educación Parvularia diseñada desde la diversificación de la enseñanza, ampliará equitativamente las oportunidades de acceso al aprendizaje, brindando posibilidades de desarrollar potencialidades y destrezas de cada niño y niña, poniendo al centro del proceso sus particularidades y diferencias, valorándolas y enriqueciendo de esta forma el proceso educativo. No es una tarea fácil, pues este desafío implica otorgar valor a la enseñanza diversificada, referida a la posibilidad de tener tantas formas de enseñar como niños y niñas asistan a la unidad educativa, formas de enseñanza tan diversas que den respuesta a las diferencias y a las semejanzas, a generar múltiples oportunidades para que todos y todas aprendan.

Ante estas declaraciones, resulta fundamental cuestionarnos nuestro rol, las metodologías que utilizamos, las oportunidades que disponemos, por tanto, es esencial que reflexionemos respecto de ellas, mirándonos individual y colectivamente (como comunidad educativa), con una mirada de amor, sin cuestionarnos, si no, desde la premisa que hemos caminado este tiempo para transformarnos y avanzar hacia el postulado que nos señala que la educación debe ser para todos y todas.

¿Cuáles son nuestros desafíos como equipo educativo para favorecer una enseñanza diversificada?

Para promover el bienestar integral y la armonía de las circunstancias cotidianas que vive el niño y la niña, se debe respetar primero su condición de sujeto de derechos, que debe ser resguardada en todo momento, y su condición de persona activa y protagónica de sus procesos educativos y de desarrollo integral; su condición de ciudadano y ciudadana, transformador/a de realidades. Todo lo anterior, en el contexto del ejercicio de sus derechos, el buen trato a las niñas y niños es crucial, acompañado de una persona adulta sensible a sus circunstancias, que le respete y acompañe en el descubrimiento activo, que les desafíe y confíe en sus potencialidades, que apoye sus decisiones en favor del ejercicio de su libertad y autonomía progresiva, que le permita, además, ser consciente y responsable de la relación con el espacio en que vive y del impacto de sus acciones, en el entorno natural, social y cultural.

Los equipos educativos estamos desafiados a brindar, disponer y diseñar oportunidades diversas de aprendizaje. Para dar respuesta a estos desafíos es fundamental que reflexionemos respecto de ¿cuál es el concepto de niño/niña de la comunidad educativa? y ¿cómo generamos condiciones y oportunidades para que niños y niñas aprendan y se desarrollen? Para enriquecer nuestra reflexión, podemos señalar que se concibe el niño y la niña como personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derechos, en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades (biológicas, psicológicas, socioculturales). Ellos y ellas se relacionan interactivamente con su entorno natural y sociocultural y, a partir de esta interacción, van construyendo un conocimiento propio del mundo y de sí mismos, en cambio continuo, permanente y para siempre, el cual merece atención y respeto. Los equipos educativos deben ser capaces de generar las condiciones para que niños y niñas aprendan y se desarrollen en espacios que acogen sus necesidades, sus características y las respetan.

La comunidad educativa es el mejor ejemplo de la diversidad y de los requerimientos de esta nueva sociedad, es allí donde los equipos, conociendo su contexto, los intereses de los niños, las niñas y sus familias desarrollan metodologías participativas y pertinentes, declarando en su discurso y en el hacer a los niños y las niñas como protagonistas de sus aprendizajes.

Lo anterior implica, entre otras cosas, superar prácticas centradas en la identificación y satisfacción de las necesidades básicas de la población beneficiaria y reemplazarlas por prácticas basadas en el reconocimiento de que toda persona es titular de derechos que le son inherentes por su condición de ser humanos. El enfoque ya no es la satisfacción de necesidades, sino la realización de derechos. Al mismo tiempo, se reafirma una visión del niño y la niña, en especial de los más pequeños, como sujetos activos de su educación, superando posturas que les atribuyen un rol pasivo y reactivo. Así, la Educación Parvularia, asumiendo a niñas y niños en su calidad de sujetos de derecho, manifiesta un propósito compartido por construir una sociedad justa y solidaria, fundada en relaciones de colaboración y corresponsabilización de todos sus actores, por la provisión de oportunidades para el pleno desarrollo y bienestar de cada habitante del país, sin importar su origen y particularidades individuales o colectivas.²⁵

Para que el aprendizaje y la participación efectivamente ocurran desde un enfoque que diversifique la enseñanza, los equipos pedagógicos están desafiados a considerar la presencia, el reconocimiento y la pertinencia. La presencia, en cuanto favorece el acceso al aprendizaje, la interacción permanente de los niños y las niñas durante todas las oportunidades de aprendizaje, el respeto y valoración mutua de las diferencias y el aprendizaje compartido. Incorporar en la preparación de la enseñanza las diversas culturas y saberes de origen, favoreciendo que la construcción del conocimiento integral se realice desde los niños y niñas, con énfasis en sus intereses, capacidades, motivaciones y protagonismo que deben tener en todo el proceso educativo.

Los equipos educativos estamos desafiados a avanzar en nuestros saberes disciplinarios y pedagógicos y en el conocimiento sobre didácticas generales y específicas para promover los aprendizajes considerados en los diversos núcleos y en los distintos tramos curriculares. Este conocimiento permitirá incorporar en la preparación del proceso educativo, técnicas de enseñanza pertinentes para desarrollar prácticas pedagógicas efectivas y flexibles a los contextos y necesidades que van presentando los niños y niñas. Conocer los fundamentos y estrategias para la diversificación de la enseñanza, lo que considera las definiciones pedagógicas para generar oportunidades de aprendizaje equitativas para todos los niños y las niñas del grupo, respondiendo

²⁵ *Ibíd.*

así a la diversidad presente en el aula y evitando todo tipo de exclusión. Incorporando el juego como la forma natural que tienen los niños y las niñas para adquirir habilidades que enriquecen el desarrollo de las funciones cognitivas, comunicativas, motrices, entre otras. Preparar la enseñanza de acuerdo con lo definido en el marco curricular nacional y los énfasis técnicos institucionales y generar mayores expectativas y oportunidades de aprendizaje, en ambientes desafiantes y enriquecidos para todos los niños y las niñas del grupo, resguardando la identidad pedagógica del nivel expresada en: los principios pedagógicos, la trayectoria educativa, la articulación y la atención a la diversidad. Conocer las características y etapas del desarrollo cognitivo, socioemocional y motriz de cada niño y niña del grupo, las necesidades educativas especiales que presentan, sus intereses y conocimientos previos, sus formas y ritmos de aprendizaje, y las características de su contexto familiar y sociocultural, incluyendo las representaciones, valores y costumbres. Este conocimiento permitirá tomar decisiones para diversificar la enseñanza, constituyéndose, por una parte, en una oportunidad para que todos los niños y las niñas participen, desarrollen sus capacidades y aprendan y, por otra, en un desafío de desarrollo profesional, en el que equipos pedagógicos busquen respuestas educativas diversas para todos los niños y las niñas del grupo, aprendiendo constantemente a partir de ello.

No cabe duda de que el proceso educativo es intencionado y orientado a mejorar las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas como protagonistas, que considera la diversificación de la enseñanza como aspecto fundamental para resguardar que todos los niños y niñas desplieguen al máximo sus potencialidades, lo que implica la selección e implementación de diversas estrategias y así también diversas formas de observar y evidenciar el desarrollo de la evaluación y la trayectoria educativa. Desde este contexto es clave la presencia de un mediador sensible a los intereses y necesidades de todas las niñas y niños, relevando principalmente sus fortalezas, ya que de esta manera las personas comienzan a desplegar sus potencialidades. Amar a cada niño y niña, desde la aceptación total, trae la aceptación de sí y del otro que es el fundamento de lo social (Maturana, 2003). La Educación Parvularia, entonces, debe ofrecer un contexto que le permita a cada niño y niña sentirse amado; es decir, respetado y aceptado, en armonía con las circunstancias de lo cotidiano. Esto, según Maturana, le permitirá desarrollarse feliz.

¿De qué manera ofrecemos oportunidades para desplegar la diversificación de la enseñanza?

La JUNJI concibe al niño y la niña como una persona íntegra que actúa, aprende y se relaciona desde su corporeidad y movimientos, desde sus emociones y cognición, desplegando e involucrando simultáneamente múltiples dimensiones de su desarrollo y aprendizaje. Desde este contexto, corresponde a los equipos pedagógicos implementar experiencias de aprendizaje lúdicas y significativas para el niño, la niña y la comunidad, como también, seleccionar y usar recursos, metodologías de aprendizaje y de evaluación en concordancia con una perspectiva de educación integradora y consciente, aquella que considera al niño y a la niña, en sus múltiples dimensiones, una persona que siente, piensa, actúa, se comunica, conoce..., garantizando la inclusión de todos los niños y niñas en el proceso de aprendizaje. Frente a la oportunidad que ofrecen las Bases Curriculares y el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, en el escenario de resignificar los sentidos y propósitos de la educación para la primera infancia, se presenta el desafío técnico de vincular de manera integral los contextos para los aprendizajes, los que representan la organización coherente de todos aquellos factores que intervienen en la acción pedagógica.

En este contexto, resulta fundamental el rol del equipo educativo, propiciando la organización del tiempo, el espacio y las interacciones que velan por el protagonismo de los niños y niñas, evidenciado la planificación y la evaluación como parte de un proceso integrado, que coexisten y pertenecen a una misma experiencia educativa y que se nutren mutuamente, en un diálogo permanente e interrelacionado que involucra a los equipos pedagógicos, a los niños y niñas y a sus familias. El Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE EP) nos orienta respecto del ejercicio de nuestro rol, específicamente en el Dominio D Compromiso y Desarrollo profesional que “destaca aspectos éticos de la profesión, como el compromiso y la comprensión que debe tener el/la educador/a en relación con su práctica, sus necesidades de aprendizaje, sus conocimientos y valores, así como la responsabilidad de fortalecerlos y ponerlos a disposición de la educación, con la finalidad de favorecer el desarrollo afectivo, cognitivo y valórico de cada niño y niña... El fin propio del educador es la formación de un ser humano en su integralidad, comprometiéndose profundamente con lo que hace porque cree en el valor de sus actos para formar personas y humanizar

a los niños y niñas, responsabilizándose de las implicancias que comportan sus decisiones.”²⁶ Por tanto, **el ser garante de derechos se fortalece por las competencias y compromiso ético de la profesión.**

En un enfoque inclusivo se aboga por diseños universales curriculares y de aprendizaje que sean accesibles a todos. El término “diseño universal” hace referencia a productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El término “universal” no significa algo único y válido para todos, sino que ofrece una multiplicidad de posibilidades diversificando lo único y uniforme, y no excluye proporcionar ayudas técnicas para grupos particulares de las personas con discapacidad.²⁷

Cuando un currículo se diseña pensando en todos, muchas de las adaptaciones curriculares realizadas *a posteriori*, pueden ser reducidas o eliminadas, favoreciendo una mayor participación de todos los niños y niñas.

Una educación inclusiva asegura la participación activa de todos los niños y niñas, brindando oportunidad de acceso en equidad de condiciones de participación, aprendizaje y juego, atendiendo a sus diferentes ritmos y modos de aprender, como también a sus distintos lenguajes y formas de expresión. Puesto que, la educación inclusiva se preocupa por identificar, visibilizar, reducir y eliminar aquellas barreras, culturales, actitudinales, arquitectónicas, sociales, cognitivas, entre otras, que enfrentan los niños y niñas para acceder, permanecer, participar y aprender. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él.

De manera práctica, y con el propósito de tomar decisiones pedagógicas que resguarden la enseñanza diversificada, se espera que los equipos educativos:

- Ofrezcan oportunidades de aprendizaje que promuevan el desarrollo de la sensorialidad.
- Diseñen y dispongan espacios educativos que promuevan y permitan el libre desplazamiento y movimiento, lugares que propicien y desafíen la exploración, el aprendizaje y el disfrute.

²⁶ Subsecretaría de Educación Parvularia, *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*, op. cit.

²⁷ R. Blanco, G. Sánchez, L. Narvarte, *Propuesta de Monitoreo y Evaluación de contextos educativos que favorecen la inclusión de niños y niñas con discapacidad y/o rezago del desarrollo en jardines infantiles pertenecientes a Fundación Integra y a la Junta Nacional de Jardines Infantiles*, OEI & SENADIS, Santiago, 2014.

- Procesos educativos que potencien la expresión y el desarrollo de los lenguajes, atendiendo y respondiendo a la diversidad y las formas individuales de comunicación.
- Generen experiencias pedagógicas que brinden oportunidades de interaccionar, socializar, desarrollar la emocionalidad, la autonomía.
- Diseñen e implementen experiencias pedagógicas integrales, atendiendo a la condición holística del ser humano.
- Propicien experiencias educativas pertinentes, contextualizadas y desafiantes.
- Consideren que una educación que dialoga pedagógicamente y no sólo afina la mirada hacia el “otro”, sino que también valoriza lo que se es, la identidad personal y colectiva que dignifica la pertenencia a una comunidad y un pueblo con todas sus riquezas y virtudes, tratando de entender su lógica, su cosmovisión y conocer sus códigos culturales.
- Propicien aprendizajes de calidad en los niños y niñas que sean pertinentes y consideren las diversidades étnicas, lingüísticas y de género y las necesidades educativas especiales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades.
- Entiendan que la interculturalidad es un transitar entre culturas en un marco de tolerancia y de aceptación mutua.
- Sepan que la interculturalidad se debe entender como una práctica de vida en que “yo” respeto al “otro” cultural como legítimo, con todas sus riquezas y virtudes, entendiendo su lógica, su cosmovisión y conocer sus códigos culturales.
- Comprendan que la perspectiva intercultural en el currículo como una forma de enriquecer y mejorar la calidad educativa que se ofrece a los niños, niñas y familia.
- Reflexionen sobre la perspectiva intercultural desde el PEI y la planificación curricular.
- Consideren que otro factor preponderante para generar prácticas educativas inclusivas y de calidad dice relación con la promoción de equidad de género en Educación Parvularia.
- Comprendan que actualmente una de las causas de discriminación más extendidas es la de género, por lo que promover activamente la equidad de género en educación desde los primeros años es una deuda pendiente y condición necesaria para el desarrollo sostenible del país. Para avanzar en esta dirección, se debe valorar el aporte que tanto hombres como mujeres hacen a la sociedad, sin crear barreras arbitrarias y ampliando las posibilidades de construir el camino que cada uno elija para su futuro.

- Fomenten experiencias educativas que inviten a niños y niñas a conocer y desarrollar al máximo sus capacidades, cuidándose a sí mismos y a los otros.
- Generen oportunidades de aprendizaje que no estén limitadas por sesgos de género, sino enriquecidas en la diferencia y que promuevan la colaboración por igual de unos y otros.
- Creen oportunidades educativas para promover la equidad de género, comenzando por las interacciones. Es necesario transmitir, desde las acciones y el discurso, que niños y niñas, a pesar de sus diferencias, tienen igual potencial de desarrollo, promoviendo que desarrollen sus capacidades al máximo.
- Promuevan en los equipos educativos la reflexión sobre los propios estereotipos y sesgos, de manera de reconocerlos y avanzar en su modificación.
- Propicien interacciones libres de sesgos y estereotipos de género (que sean igual de desafiantes para niños y niñas e igual de contenedoras para niños y niñas).
- Resguarden en la retroalimentación y en el lenguaje, los sesgos de género se expresan constantemente a través del lenguaje, en frases como “¿cómo van a dejar que las niñas les ganen?” Es necesario analizar nuestra comunicación, evitando toda expresión que implique la superioridad de un género sobre el otro.
- Organicen los espacios: el ambiente de aprendizaje debe considerar cómo se distribuyen los niños y niñas en el aula, promoviendo las interacciones y la participación en igualdad de condiciones. De la misma manera, el material de enseñanza, los elementos bibliográficos y todos aquellos recursos que se disponen deben asegurar equidad de oportunidades para niños y niñas.
- Respecto de la planificación, revisen y cuestionen permanentemente los materiales a utilizar en las experiencias de aprendizaje para asegurar la equidad y evitar los sesgos.
- En cuanto a las metodologías, seleccionen aquellas que aseguren participación tanto de las niñas como de los niños.
- Provean a las familias de información sobre los efectos en el largo plazo de los sesgos de género y promuevan activamente la equidad en las oportunidades de desarrollo, respetando las diferencias culturales que pudiesen estar presentes.
- Sepan que una educación no sexista y con equidad de género considera el no limitar las oportunidades de aprendizaje, por el contrario,

que éstas sean variadas y desafiantes para todos por igual, que las retroalimentaciones e interacciones sean de igual calidad y altas expectativas para unos y otras.

- Diseñen estrategias y experiencias de enseñanza y evaluación inclusivas, diversas, integradas y pertinentes para el aprendizaje, las cuales deben ser organizadas en función de la diversidad del grupo, evitando todo tipo de estereotipos, fomentando la incorporación activa tanto de los niños como de las niñas a partir de sus experiencias y de lo que saben, reconociendo e incorporando la multiculturalidad (valores, creencias, costumbres, etc.), avanzando gradualmente a la interculturalidad, ofreciendo oportunidades de participación reales, que favorezcan la creación de nuevas formas de convivencia ciudadana entre todos, sin distinción de nacionalidad u origen, tales como el diálogo simétrico, reconociendo y valorando la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual.
- De manera de resguardar las condiciones para generar oportunidades de aprendizaje para todos los niños y niñas, se orienten a los equipos a fortalecer prácticas pedagógicas basadas en la diversidad y no la homogeneidad; identificar, analizar y minimizar las barreras que enfrentan los niños y niñas para acceder, permanecer, participar y aprender; y favorecer la enseñanza cooperativa, a través de las instancias de reflexión conjunta definidas institucionalmente para ello.

Todo lo anterior estará en directa relación con el conocimiento profundo que tenga el equipo educativo de niños y niñas, así también de los saberes disciplinares y pedagógicos que permitirá al equipo considerar en el diseño del proceso educativo las distintas formas de aprender y, por tanto, generar experiencias pedagógicas oportunas y diversificadas.



REFLEXIONEMOS

Las o los invitamos a que conversen y reflexionen respecto de:

- ¿Qué nos señalan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, el Marco para la Buena Enseñanza y la Propuesta Curricular Intitucional respecto de la diversificación de la enseñanza?
- ¿De qué manera damos respuesta como comunidad educativa a estos desafíos?
- ¿Cómo resguardamos en la práctica la diversificación de la enseñanza? ¿Cómo disponemos los espacios educativos, qué oportunidades brindamos a través del material de enseñanza cuando planificamos, cuando evaluamos?
- Las y los convocamos a remirar sus planificaciones y evaluaciones a la luz de estas preguntas y a desafiarse en cómo enriquecerlas desde un enfoque que resguarde oportunidades para todos y todas.



REFLEXIONEMOS

Este taller pretende visibilizar actitudes de la sociedad frente a la diversidad que la compone, mostrando dinámicas de discriminación que existen en el territorio donde se ubica la unidad educativa.

Consideraciones previas:

El taller estará a cargo de una moderadora, quien será la encargada de entregar las instrucciones y previamente preparar diferentes etiquetas en las que se lean diversas categorías o características personales o sociales. La moderadora tendrá el rol de definir las etiquetas con las que se trabajará en el taller, seleccionando categorías que a su criterio produzcan rechazo, miedo, aceptación, idolatría o indiferencia dentro de la sociedad. De forma anexa a este documento se presentan algunas etiquetas sugeridas.

Tiempo	Actividad	Material
5 minutos	<p>Se solicita que la moderadora realice un proceso de encuadre del taller donde se contemple:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Dar a conocer los objetivos de la instancia, destacando el propósito de reflexión que incorpora ésta.	

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Construcción o reiteración de acuerdos de convivencia para la realización del taller (se sugiere declarar el respeto por los turnos de habla, empatía, escucha atenta, entre otras). 	
20 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para iniciar, la moderadora pega en la frente estas etiquetas, sin que la persona que la porta pueda ver lo que ella dice. 2. Se orienta que las participantes caminen por la sala y se relacionen con las demás participantes. Se solicita que todas ellas representen con sus compañeras el cómo la sociedad percibe la etiqueta que los demás representan. Es importante recalcar que esta acción no debe representar las creencias de cada una, sino la que la sociedad en general tiene sobre la etiqueta. En este punto, se deberá destacar que, pese a que se esté representando a la sociedad, siempre se debe actuar en consideración de los acuerdos de convivencia antes mencionados. 3. La moderadora destina un tiempo para observar las dinámicas de relación que se comienzan a dar dentro del equipo pedagógico y registra algunos elementos que resultan llamativos en relación con lo que representa el equipo. Si alguna dinámica de relación se escapa a los marcos del acuerdo de convivencia, la moderadora podrá intervenir señalando que se resguarde en todo momento el bienestar emocional del equipo. 	Etiquetas, cinta adhesiva, plumones.

<p>15 minutos</p>	<p>Posteriormente, se solicita a las participantes que tomen asiento conformando un plenario. En éste se orienta que cada persona intente adivinar lo que dice su etiqueta a partir de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo crees que es percibido socialmente lo que dice tu etiqueta? • ¿Cómo te sentiste al ver esas actitudes hacia ti mientras caminabas? • ¿Sientes que esto podría determinar las oportunidades de las personas que viven en esa etiqueta? • ¿Qué piensas que decía tu etiqueta? 	
<p>10 minutos</p>	<p>Después de realizar esa indagación con algunas participantes, realizar un plenario en donde cada una pueda dar a conocer experiencias respecto de la diversidad y la discriminación, reflexionando sobre cómo ello incide en nuestro desempeño y responsabilidades profesionales.</p>	

Anexo: Situaciones de niños y niñas

Hoy tú eres:
Keyla

Hola, soy Keyla, tengo 3 años y vivo con mi mamá, que tiene 17 años y mis abuelos. Cuando nació a mi mamá le contaron que yo iba a tener algunos problemas de desplazamiento, ya que había un problema en mi columna. Desde el hospital nos derivaron a la Teletón, donde voy a terapias con kinesiólogos dos veces a la semana. En este tiempo, he logrado muchas cosas, estoy desplazándome apoyada en mis manos y eso me tiene muy contenta ¡puedo llegar a nuevos lugares!

Hoy tú eres:
Pedro

Mari Mari. Soy Pedro y soy un niño mapuche de 4 años que vive en la ciudad. Vivo en mi casa con mis papás y mi abuela. Tengo mucha suerte porque mi casa tiene un patio grande y mi abuela tiene una huerta donde tiene muchas plantas medicinales y también cosas muy ricas para comer. Cuando no estoy en el jardín, estoy con ella en la huerta, me enseña muchas historias sobre cómo se creó el mundo y sobre la tierra. Cuando me gusta mucho una historia que me contó, trato de recordar cada palabra, para que después puedan escucharlas los niños y niñas de mi jardín.

Hoy tú eres:
Dominga

¡Hola! Soy Dominga y ya casi cumplí 4 años. Estoy muy emocionada porque mi mamá me contó que me iba a hacer una fiesta de cumpleaños en la casa del tío Pepe; toda mi familia está invitada y hasta elegí el color de la torta. Me emociona mucho ver a todos mis tíos, tías y primas porque yo vivo sola con mi mamá. Ella tiene un trabajo muy importante, lo que no me gusta tanto porque pasa demasiado tiempo en el teléfono hablando con personas. Cuando ella hace eso, yo voy a una ventana a jugar, me gusta hacer nariz de chanchito y hacer dibujos con el vapor que sale de mi boca.

Hoy tú eres:
Antoine

Soy Antoine, tengo 5 años y aún recuerdo algunas cosas de mis primeros años de vida en Haití; recuerdo cómo era mi casa y recuerdo cuando supe que me iría lejos, por mucho tiempo. Me dieron mi nombre en honor a mi papá, vivo con él, y también con mi mamá, y el resto de mi familia que son mis primos, primas y mi tía. Todos los días juego en una plaza cerca de mi casa, donde tengo grandes aventuras. Cuando llegué al jardín, muchas personas no sabían decir mi nombre, por lo que me di cuenta de que ahí no sólo iba a aprender muchas cosas, como me dijo mi mamá, sino que también, he pasado mucho tiempo enseñando a otros niños y niñas cómo se dicen las palabras.

Hoy tú eres:
Eythan

Soy Eythan ¿Cómo están? En mi casa a todos les gusta decir chistes, por lo que siempre estamos haciendo algo gracioso. Yo no siempre los entiendo porque me ha costado un poco aprender a hablar y entender bien lo que los otros dicen. Mi Lela me dijo que yo tenía una enfermedad y que, por eso, tenía que ir a una escuela diferente. Le traté de decir que no me quiero ir porque con Mario, mi amigo del jardín, estamos haciéndonos mejores amigos. Aunque a veces me cuesta hablar, con él eso no es un problema, ya que jugando nos entendemos bien y no siempre necesitamos usar las palabras.

Hoy tú eres:
Javier

Me llamo Javier y me gustaría preguntarte si alguna vez has visto una mariposa. Creo que son verdaderamente fascinantes, tienen tantos colores en sus alas y vuelan tan bonito entre las flores. Cuando nos disfrazamos en el jardín siempre elijo el traje de mariposa y con mi amiga Anna jugamos a bailar y revolotear por todo el espacio. Yo pienso que por mi piel morena se me ven lindas las alas doradas, a ella, en cambio, creo que le quedan mejor las alas celestes, ya que así, con su pelo largo, parece un ángel. Cuando se aburre de jugar a las mariposas la Anna me invita a jugar a la casita, en este espacio preparo comidas y lavo tacitas mientras miro por la ventana a ver si veo que pasa a saludarme alguna mariposita.

Hoy tú eres:
Arturo

Un saludo, mi nombre es Arturo y tengo 3 años, aunque yo pienso que me debería llamar Colores. ¿Por qué pienso que me debería llamar así? Bueno, porque lo que más me gustan son los colores. Mi momento favorito es cuando tengo muchos juguetes, autitos, por ejemplo, y puedo organizarlos por color y hago filitas; una filita de verdes, una de rojos y una de azules ¡Qué lindos se ven! Más disfruto ordenándolos si cuando lo hago hay mucho silencio. Yo sé que en el jardín es más difícil que haya silencio, pero Carola, con su lindo delantal verde oscuro, me ha ayudado mucho, ya que yo he escuchado cuando le dice a los otros niños y niñas que tienen que ser respetuosos y que no deben pasar corriendo y romper las filitas que estoy haciendo.

Hoy tú eres:
Inara

¿Qué tal amigas y amigos? Soy Inara y ya tengo 4 años. Quizá nunca habías escuchado mi nombre siendo éste tan bonito. Una de las tías de la residencia me dijo que me lo habían puesto porque significa “Protectora del agua” y me contó lo importante que es el agua para que podamos estar vivos. Ha pasado mucho tiempo de mi primer día en el jardín cuando yo era una bebé. Aunque he aprendido muchas cosas y he vivido tantas aventuras, lo que más me ha gustado del jardín es cuando abrazo a mis amigas y también cuando la Yoli se acerca con su delantal celeste y me dice “¿cómo está, mi niña?”; cuando eso pasa no puedo evitar correr y darle un abrazo con todo mi cuerpo, eso hace que mi corazón que se sienta tan alegre de estar cerquita de ella.

Hoy tú eres:
Fanny

¡Qué gusto conocerte! Soy Fanny, tengo 4 años y aunque me encanta estar con las personas, no veo a mucha gente distinta. Imagino que te estás preguntando por qué; cuando llegué al mundo lo hice en un lugar muy especial en medio de las cordilleras, y aquí me he quedado todos estos años con mi familia, aunque en el invierno sólo estoy con la Kika, que es mi hermana bebé y mis papás, porque mis hermanos grandes se van a estudiar a la ciudad. Cuando me levanto en la mañana salgo a jugar con la Luna, mi perrita, y vamos juntas a ver a todos los animales de la casa; son muchos y le puse nombre a cada uno de ellos; como los conozco mucho, cada uno se llama como lo que más le gusta.

Hoy tú eres:
Felipe

¿Cómo te llamas tú? A mí me gusta decir mi nombre completo: me llamo Felipe Andrés Otra Vez; bueno en realidad tengo otros apellidos, pero digo que me llamo así ya que es como mi mamá me dice cariñosamente. Mi hermana se llama Julieta y es una bebé que está en la sala cuna, en el mismo jardín que yo. En la mañana me cuesta despertar y mi papá me anima diciendo “Arriba los caracoles” y después nos lleva a mí y a la Julieta al jardín. Luego de que nos deja allá pasa a dejar a mi mamá al trabajo y se va él al suyo. Mi momento favorito es en la tarde cuando todos escuchamos lo que le pasó al otro en su día y nos reímos de tantas cosas graciosas que nos pasan en la vida.

BIBLIOGRAFÍA

Adriana Diez, *Las necesidades educativas especiales. Políticas educativas en torno a la alteridad*, Cuadernos de Antropología Social, Nº 19, Buenos Aires, 2004.

Agencia de Calidad de la Educación, *Representaciones sociales sobre la calidad y los sistemas de evaluación de la calidad en Educación Parvularia*, Santiago, 2015.

Asamblea General de la Naciones Unidas, *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*, 1989.

Asamblea General de las Naciones Unidas, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, París, 1948.

C. Ambiado, *Multi, inter y transculturalidad*, Fondart, 2020.

Catherine Walsh, *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, La Paz, Bolivia, 2009.

Comité de los derechos del niño, *Observación General Nº 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*, Ginebra, 2005.

Comité de los derechos del niño, *Observación general Nº 14: El derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial*, Ginebra, 2013.

E. Vicioso, *Sistematización de la experiencia de integración e inclusión educativa JUNJI, Análisis teórico, para convenio entre JUNJI y GTZ*, Santiago, 2009.

G. Echeita, "Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, 2004.

JUNJI, *Bitácora de la unidad educativa*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2020.

JUNJI, *Diversidad en el aula: prácticas educativas en ambientes diversos*, Serie de Hojas para el Jardín, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2016.

JUNJI, *Instrumento de Evaluación para el Aprendizaje (IEPA)*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2020.

JUNJI, *Los niños del 70*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2015.

JUNJI, *Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia. Guía de Autoevaluación, MGCEP*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2019.

JUNJI, *Propuesta Curricular Institucional*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2020.

JUNJI, *Trayectoria de aprendizajes de la niña y el niño*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2020.

Luis Enrique López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, Perspectivas Latinoamericanas, La Paz, Bolivia, 2009.

MINEDUC, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, Santiago, 2018.

ONU, *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*, Resolución A/RES/70/1 del 21 de octubre de 2015.

Parrilla, "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva", *Revista de Educación N° 327*, Santiago, 2002.

P. Godoy, M. Meza y A. Salazar, *Antecedentes históricos: presente y futuro de la educación especial en Chile*, MINEDUC, Santiago, 2004.

R. Blanco, G. Sánchez, L. Narvarte, *Propuesta de Monitoreo y Evaluación de contextos educativos que favorecen la inclusión de niños y niñas con discapacidad y/o rezago del desarrollo en jardines infantiles pertenecientes a Fundación Integra y a la Junta Nacional de Jardines Infantiles*, OEI & SENADIS, Santiago, 2014.

Serrano, Ponce de León, y Rengifo, *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Aprender a leer y escribir, 1810-1880*, Tomo I, Editorial Taurus, Santiago, 2013.

Subsecretaría de Educación Parvularia, *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*, Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente, Santiago, 2019.

Subsecretaría de Educación Parvularia, *Promoviendo la Equidad de género en Educación Parvularia*, Santiago, 2019.

T. Booth, C. Simón, M. Sandoval, G. Echeita, Y. Muñoz, *Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Nueva Edición Revisada y Ampliada, UAM Ediciones, Madrid, 2015.

T. Booth, M. Ainscow, D. Kingston, *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*, CSIE, 2006.

UNICEF, *Los derechos de los niños, una orientación y un límite: definiciones conceptuales para un sistema integral de protección a la infancia*, Santiago, 2015.

Wolfgang Tietze y Susanne Viernickel, *Desarrollo de la calidad educativa en centros preescolares*, Catálogo de criterios de calidad, LOM, 2010.

Se sugiere visitar las siguientes páginas web:

<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>

<https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Contenido/Temas-de-Colecciones-Digitales/25830:Ley-de-Educacion-Primaria-Obligatoria-Estado-garante-de-la-educacion>

<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100667.html>

<http://www.revistadeeducacion.cl/hitos-de-la-historia-del-mineduc/>

<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE-Julio2017.pdf>

<https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Desarrollo-Pr%C3%A1cticas-Inclusivas.pdf>

Este libro fue editado y diseñado por **Ediciones de la JUNJI**
y se terminó de imprimir en noviembre de 2020
en los talleres de Feysar.

Se utilizó la familia tipográfica Calibri para textos
y títulos. En el interior se utilizó papel bond
ahuesado de 80 grs., impreso a 4 tintas, y para las tapas,
papel kraft de 350 grs. impreso a 4 tintas.



Ediciones de la Junji es fruto del compromiso de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia, y promover así nuevos medios para el aprendizaje y debate constructivo.

