

REVISTA

**Niñez  
hoy**

número 4  
Abril 2024



# **Educación inclusiva y diversidad desde la primera infancia**

Constanza Ambiado • María Emilia Tijoux • Miguel López Melero



REVISTA

# Niñez hoy



Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)





Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

número 4  
Abril | 2024

REVISTA

**Niñez  
hoy**



**Vicepresidenta Ejecutiva**

Daniela Triviño Millar

**Directora de Comunicaciones y Ciudadanía**

Claudia Walker Roa (S)

**Directora de Calidad Educativa**

Denise Arriagada Obregón

**Gestora y coordinadora**

Bernardita Álvarez Cárdenas

**Comité editorial**

Bernardita Álvarez Cárdenas

Elizabeth Barriga Aravena

Romina Escobar Cuturrufo

Rosario Ferrer Prieto

Lorena González Arancibia

Isabel Hernández Prieto

Fanny Muñoz Mella

Marcela Sáez Villalobos

**Diseño**

Katherine Olguín Espinoza

David García Morales

**Ilustración de portada**

Katherine Olguín Espinoza

**Revista digital web**

Cristián Cerda Pérez

**Fotografías**

Departamento de Comunicaciones y Ciudadanía

Registro propio jardines infantiles *Paidahue* y *Ñady Pichidamas*

© Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI

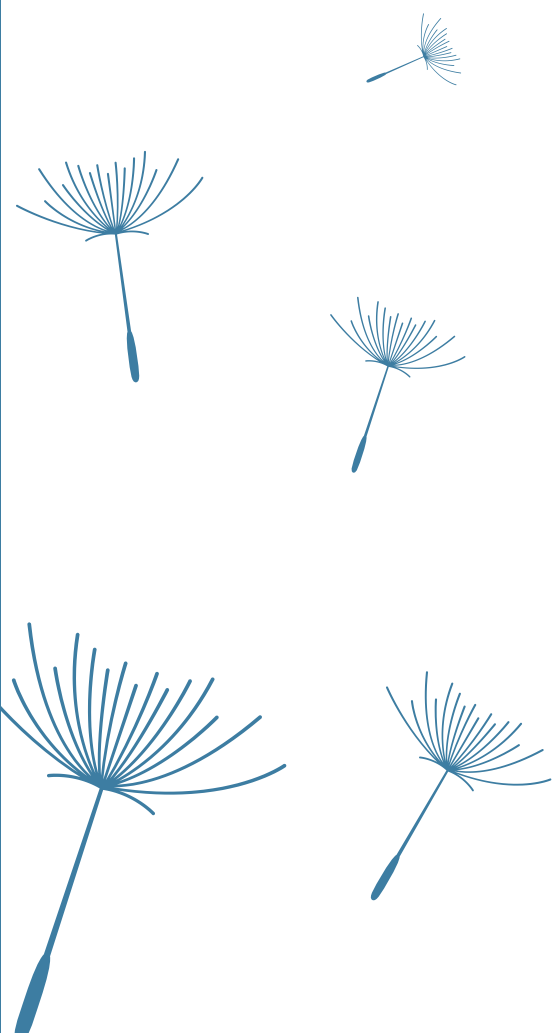
Morandé 226

Santiago de Chile

revistaninezhoy@junji.cl / www.junji.cl

Revista **Niñez Hoy** es una publicación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Sus artículos expresan los puntos de vista de sus autores y no necesariamente representan el parecer de la institución.

**Niñez Hoy** sólo publica fotografías autorizadas por familias o adultos responsables, en el entendido que niños y niñas son sujetos de derechos y los adultos son sus garantes.



# Índice

| 07

PRESENTACIÓN

---

| 08

EDITORIAL

---

| 10

**ARTÍCULO 1**

**Hijos e hijas de inmigrantes en jardines infantiles: Pensar prácticas para la inclusión**

Constanza Ambiado.

---

| 22

**ARTÍCULO 2**

**Educación inclusiva y diversidad en la primera infancia: construyendo espacios educativos equitativos**

Claudia Lagos, Victoria Parra, Claudia Saavedra.

---

| 32

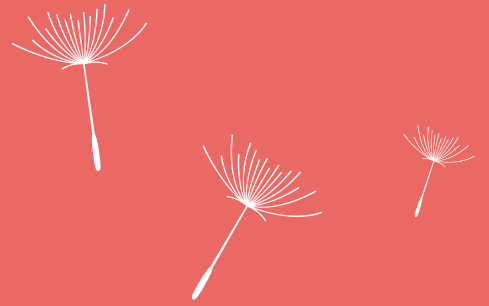
**ARTÍCULO 3**

**Aproximaciones en torno a la incorporación del enfoque intercultural en la Educación Parvularia chilena**

Ixia Mendoza, Adrián Quinchavil, Ruth Bravo, Yara Aedo, Danitza Jaramillo.

---





| 52

#### ARTÍCULO 4

##### Educación inclusiva en la JUNJI: una mirada desde el acompañamiento técnico de las asesoras de inclusión

Cinthya Aburto, Julia Amaya, Viviana Artaza, Marcela Barrón, Haymée Le-Feaux, Paula Rojas, Marcela Sáez.

| 72

#### ENTREVISTA

- **MARÍA EMILIA TIJOUX:** “Ese racismo dormido en la banalización despierta con la llegada de personas que *vienen de afuera*”.
- **MIGUEL LÓPEZ MELERO:** “La diferencia, lejos de ser un obstáculo, se ha de considerar una oportunidad de aprendizaje”.

| 100

#### EXPERIENCIAS

- **SEBRANDO IGUALDAD**  
Jardín infantil *Paidahue*, La Reina, Región Metropolitana.
- **EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS INMERSIVAS MULTISENSORIALES**  
Centro Educativo Cultural de la Infancia (CECI) *Ñady Pichidamas*, Puyehue, Región de Los Lagos.
- **EI SENTIDO PROFUNDO DE RELACIONARNOS CON OTROS**  
Jardín Infantil *Campanita*, Valdivia, Región de Los Ríos.

| 136

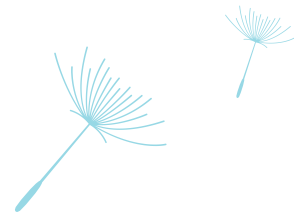
#### RESEÑAS

- *Educación, diversidad e inclusión*
- *Los vecinos perfectos*
- *Monstruo Rosa*
- *Enseñar comunidad*
- *Todo el mundo cabe aquí*
- *Beto y Bella llegan a Chile*






# PRESENTACIÓN

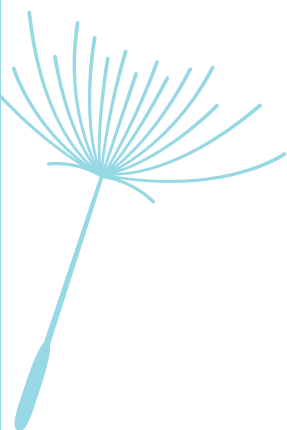
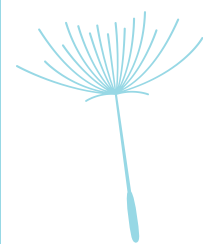


En la celebración del aniversario 54° de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y *ad-portas* de los 160 años de la Educación Parvularia Pública en octubre próximo, esta nueva publicación de la revista especializada *Niñez Hoy* nos llama a la reflexión de las políticas públicas venideras en torno a educación inicial y primera infancia.

Algunos de los principales artículos nos entregan, por ejemplo, un repaso de lo que ha sido el diseño e implementación de políticas en inclusión para niños y niñas con necesidades educativas especiales a lo largo de nuestra trayectoria institucional; también, una sistematización acerca de la educación intercultural y cómo se ha ido desarrollando en relación al fenómeno de la migración y la defensa de las diversidades, en específico, el enfoque de género. Todos estos temas fueron desarrollados por autoras que son también funcionarias de la JUNJI, por lo tanto, es muy destacable su compromiso y capacidad profesional.

Asimismo, en cada número va cobrando mayor fuerza la sección que muestra las experiencias pedagógicas que se realizan en terreno, de manera directa con niños y niñas, en las comunidades educativas a lo largo y ancho de nuestro país. Claramente, dar este espacio para que las propias educadoras y técnicas compartan sus conocimientos y testimonios en relación al trabajo con las niñas y sus familias es una forma de enaltecer y dignificar la Educación Parvularia, aquella que se co-construye cada día en el aula.

Es momento de celebrar y también de reflexionar con compromiso y optimismo los próximos años de nuestra JUNJI. Este espacio de elaboración y divulgación de conocimientos, sin duda, es una fuente valiosa de la cual podemos alimentar nuestro análisis y mejorar cada día nuestra gestión poniendo en el foco a los niños y niñas. 



**Daniela Triviño Millar**  
*Vicepresidenta Ejecutiva*  
Junta Nacional de Jardines Infantiles

# EDITORIAL

Para hablar de educación integral, es condición necesaria la inclusión y la diversidad. Desde que nacemos necesitamos de un otro para subsistir y vamos construyendo nuestra identidad y autopercepción en relación con una alteridad. Y, asimismo, en la cotidianeidad vamos desarrollando –o no– la capacidad de respetar, reconocer y poder vivir armoniosamente.

En estos tiempos convulsionados por guerras y tensiones geopolíticas, se hace imperioso avanzar en la equidad y la justicia social para que, como dice el experto andaluz Miguel López Melero en la entrevista de este número, éstas sean características fundamentales de la educación pública. La socióloga chilena María Emilia Tijoux, también entrevistada en esta nueva edición, tiene un análisis categórico al respecto: describe con detalle los procesos de *racialización* y *discriminación* que hemos vivido al interior de la sociedad chilena a lo largo de nuestra historia y que hoy cobran visibilidad ante la crisis migratoria. En esa misma línea, la académica Constanza Ambiado se refiere a los principales resultados de una investigación cualitativa realizada en jardines infantiles, que buscó indagar, a partir de entrevistas y observaciones, prácticas de acogida e integración de familias migrantes y sus hijas e hijos en las comunidades educativas.

En la escuela, en los jardines infantiles y por, sobre todo, en la Educación Parvularia tenemos la llave para hacer un cambio y garantizar que no existan brechas y barreras para ningún niño y niña. Quienes trabajamos en educación inicial tenemos la responsabilidad de generar y gestionar oportunidades desde la cuna y formar ciudadanía que conviva sin exclusiones.

Es así como tres centros educativos se develan como reales agentes de cambios en sus territorios. En *Experiencias artísticas inmersivas multisensoriales* del Centro Educativo Cultural de la Infancia (CECI) *Ñady Pichidamas* de Osorno, sus autoras, Carol Cárcamo y Ximena Coñuecar, dan en el blanco: “en una misma actividad existen diversas posibilidades, de modo de que todos y todas puedan lograr aprendizajes de acuerdo con su ritmo y capacidad”. A los pies de la cordillera en la capital, el equipo del jardín infantil *Paidahue* da testimonio con una respuesta esperanzadora a un padre que solicitó un cupo para su hijo diagnosticado con TEA: “nuestra respuesta fue inmediata y positiva. No había ningún impedimento para recibirlo”. Y el jardín infantil *Campanita* formula un recuento de su trayectoria a inicios de los setenta entregando educación pública en un sector de Valdivia históricamente marginado.

Para tener más luces, asesoras técnicas de inclusión en jardines infantiles de las diferentes regiones del país elaboraron el artículo *Educación inclusiva en JUNJI: una mirada desde el acompañamiento técnico de las asesoras de inclusión*. Además, el texto *Aproximaciones en torno a la incorporación del enfoque intercultural en la*



*Educación Parvularia chilena* de un grupo de profesionales del Departamento de Calidad Educativa de la JUNJI, problematiza los desafíos en la implementación del enfoque intercultural en educación inicial para reflexionar y elaborar propuestas más inclusivas en primera infancia.

Volviendo a Tijoux y Melero, la escuela debe convertirse en un espacio de intercambio, juego y en una comunidad de convivencia y aprendizaje de los unos con los otros. Pues, como se afirma en el artículo de la Subsecretaría de Educación, “resguardar la inclusión en la etapa inicial de la educación es fundamental para el desarrollo integral de niños y niñas, a fin de sentar las bases para una sociedad más justa y respetuosa de la diversidad”.

**Comité editorial**

9



Artículo

**01**

# Hijos e hijas de inmigrantes en jardines infantiles: Pensar prácticas para la inclusión







# Hijos e hijas de inmigrantes en jardines infantiles: Pensar prácticas para la inclusión

Constanza Ambiado<sup>1</sup>

## Resumen

En el presente artículo se exponen los principales resultados de una investigación cualitativa llevada a cabo en 2018 en diversos jardines infantiles JUNJI de la Región Metropolitana, que buscó indagar, a partir de entrevistas y observaciones, prácticas de acogida e integración de familias migrantes y sus hijas e hijos en las comunidades educativas. De manera resumida se presentan prácticas distintas cotidianas que educadoras y sus equipos llevan a cabo para dar cuerpo a la inclusión e interculturalidad y promover, a su vez, nuevas formas de pensar los desafíos que trae consigo el siglo XXI con un nuevo escenario de movilidad global.

## Palabras clave:

INMIGRANTES, INCLUSIÓN, JARDÍN INFANTIL, DIVERSIDAD.

---

<sup>1</sup> Historiadora de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Este texto proviene de los resultados del proyecto *Infancia sin racismo. Viviendo en tiempos transculturales*, financiado por Fondart Regional 2018, modalidad Investigación en culturas migrantes, del cual la autora fue la investigadora principal. Correo electrónico: constanza.ambiado@uchile.cl.



*En este escenario de hostilidad hacia la migración, es necesario repensar al jardín infantil como un espacio social de integración y cuidado para hijos e hijas de inmigrantes en Chile.*

En los últimos años las migraciones hacia Chile han aumentado de manera considerable en relación a las décadas anteriores, especialmente si pensamos que el país ha sido una tierra de emigración más que de llegada de inmigrantes, a diferencia de Argentina o Brasil. Sin embargo, en el ocaso del siglo XX, la historia migratoria de la república chilena dio un giro poco esperado al volverse el destino principal de la migración intraregional. Este rápido aumento ha sido percibido por la sociedad chilena como una “invasión”, “ola”, “estallido”, todas metáforas que dan cuenta de cómo la migración es vista como un elemento disruptivo en la vida nacional. Diversas investigaciones de los últimos años han mostrado las percepciones negativas que los chilenos y chilenas tienen sobre la migración, en ámbitos tan diversos como el trabajo, el consultorio, la escuela o, incluso, en el uso del espacio público (Encuesta INDH, 2017; Tijoux, 2013; Tijoux, 2016; Tijoux y Ambiado, 2023; entre otros).

Niños, niñas y jóvenes hijos e hijas de inmigrantes también se ven marcados por esta percepción negativa de la migración, incluso cuando han nacido en Chile. Entendamos que migrar no es una decisión fácil, menos aún para niños y niñas. Con escasa participación en la toma de decisión familiar de migrar, así como una limitada comprensión de lo que en términos vitales significa para ellos y ellas dejar el hogar, la tierra de origen y viajar hacia otro país, sus vidas se ven cruzadas por la migración y por aquellos procesos estructurales que las hacen posible. La precarización laboral de sus padres y madres, la falta de redes familiares y el empobrecimiento de la vida en el lugar de destino, en particular durante los primeros años de la migración, son problemas que afectan su día a día.

Junto a la estigmatización social, el aumento de la irregularidad migratoria ha acarreado consigo problemas de acceso a derechos para las familias inmigrantes, las cuales muchas veces quedan fuera del radar de instituciones clave para la integración de niños y niñas en el país de recepción. A esto se añaden la falta de garantías legales para acceder a una red de cuidados formales y de calidad y los malos tratos que las personas migrantes reciben en la búsqueda e integración en las redes de cuidado en el país de destino,



siendo éstos dos de los principales problemas de la infancia migrante. En este escenario de hostilidad hacia la migración, es necesario repensar al jardín infantil como un espacio social de integración y cuidado para hijos e hijas de inmigrantes en Chile.

Es cada vez más relevante levantar preguntas sobre qué tan preparados están los establecimientos de Educación Parvularia para recibir a niños y niñas marcados por la inmigración, así como también conocer más sobre cuáles son las estrategias que sus equipos profesionales crean y despliegan para transformar sus proyectos educativos a partir de un enfoque de respeto por la diversidad cultural y de no discriminación.

*Es cada vez más relevante levantar preguntas sobre qué tan preparados están los establecimientos de Educación Parvularia para recibir a niños y niñas marcados por la inmigración.*

Si bien algunas orientaciones sobre el trabajo con la diversidad cultural en la Educación Parvularia han sido delineadas por las oficinas centrales de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) la Subsecretaría de Educación Parvularia o la Superintendencia de Educación, gran parte del trabajo de identificación de problemas y creación de soluciones queda a cargo de las educadoras de cada jardín infantil, a partir de las realidades locales y las particularidades que presentan sus comunidades educativas.

El presente texto es una invitación a conocer y reflexionar en torno al trabajo creativo llevado a cabo en distintos jardines infantiles de la Región Metropolitana, con el objetivo de proponer nuevas formas de hacer, pensar y sentir la migración desde el trabajo con la primera infancia. Para cumplir con lo propuesto se presentan los principales resultados de una investigación social en seis jardines infantiles clásicos JUNJI de la ciudad de Santiago, llevada entre abril y diciembre de 2018, cuyo propósito fue registrar, sistematizar y analizar prácticas de trabajo de la diversidad cultural que están siendo inventadas, desarrolladas e implementadas por establecimientos que cuentan con un número significativo de hijos e hijas de inmigrantes dentro de sus aulas. Se trató de un estudio cualitativo comprensivo, donde se llevaron a cabo entrevistas con educadoras de párvulo y sus equipos en aula, observaciones al interior de jardines infantiles y entrevistas grupales con familias migrantes de las unidades educativas participantes.

### **Reflexionar sobre las propias prácticas**

Cada jardín infantil es un mundo donde cada comunidad presenta dinámicas y características propias y donde surgen complejidades particulares. No obstante, el que sean distintas no implica que lo que se advierte de utilidad para algunos no lo sea para los demás. Por el contrario, lo ya hecho por uno puede servir como referente, para motivar, proponer, hacer reflexionar a otros jardines infantiles que estén pasando por situaciones similares o cuyas comunidades tengan características análogas.

También es necesario relevar la importancia que tiene el hecho de generar propuestas y políticas institucionales basadas en prácticas existentes en los jardines infantiles, las cuales toman en cuenta tanto las creatividades, intenciones y preocupaciones de los equipos de educadoras, como las dificultades y límites que éstos deben afrontar en su

práctica laboral diaria, tales como la falta de personal, las restricciones presupuestarias, de infraestructura y los desafíos para el cumplimiento de metas institucionales.

Entenderemos las prácticas como acciones que tienen lugar en la vida cotidiana de los jardines infantiles y que son llevadas a cabo principalmente por sus equipos (educadoras en párvulo, técnicos en Educación Parvularia, administrativos) en compañía de los demás integrantes de las comunidades educativas, es decir, con los niños, niñas y sus familias.

Ahora bien, para entender cómo las acciones inter y transculturales funcionan en el marco institucional, proponemos entenderlas en dos planos distintos de la vida en el jardín infantil: las actividades pedagógicas y las prácticas de vinculación con las familias.

*Para entender cómo las acciones inter y transculturales funcionan en el marco institucional, proponemos entenderlas en dos planos distintos de la vida en el jardín infantil: las actividades pedagógicas y las prácticas de vinculación con las familias.*

---

## Actividades pedagógicas

La primera práctica que se destaca es aquella que aborda la diversidad cultural a partir del sello del jardín infantil. Durante el trabajo de campo se pudo observar cómo dos jardines infantiles incorporaron la mirada intercultural a actividades propias de su sello –ambiental y artístico, respectivamente– lo cual les permitió a dichas comunidades dar una entrada transversal de la diversidad al proyecto pedagógico a través del sello. En otras palabras, pensaron en la diversidad cultural como una característica de su comunidad, para lo cual era necesario reflexionar sobre el sello en particular y su lugar en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Por ejemplo, en el jardín infantil con sello medioambiental se reflexionó acerca de la importancia que tiene la naturaleza en la cosmovisión de los pueblos originarios de América Latina y cómo se pueden enseñar las distintas formas, usos y tradiciones que existen en distintos países del continente en torno a cuidados de la tierra, significados de la naturaleza o usos que se le da a la flora. Así, los saberes y tradiciones de todo un continente ingresan en los aprendizajes que los párvulos adquieren con actividades propias del sello, como la hidratación herbal, las iniciativas de reciclaje o el cuidado de cultivos y huertas.

Una segunda práctica a destacar es la creación del material didáctico atinente a sus comunidades educativas, considerando las nacionalidades de las familias, las edades e intereses de niños y niñas según el nivel educativo, las diferencias de idiomas, entre otros. La escasez de material didáctico intercultural disponible para adquirir en los procesos de compras públicas, las restricciones y complejidades de estos mismos procesos de compra institucionales, así como el contraste de la lentitud de los procesos de transformación institucional, versus las transformaciones sociales de la comunidad del jardín infantil, crea un escenario donde los equipos educativos





cuentan con poca disponibilidad de material didáctico intercultural para trabajar en aula e intentan encontrar soluciones a mano para elaborar ellos mismos dicho material y darle mayor pertinencia cultural.

Entre las iniciativas de creación de material intercultural se destaca en primer lugar la grabación de canción de cuna en idioma creolé. En varios jardines infantiles se invitaba a madres haitianas de los niveles de sala cuna para pedirles cantar una canción en creolé para ellas grabar un audio o video. Además, reproducían la grabación de esas canciones cuando los niños y niñas estaban inquietos, a la hora de acostarse o como parte de la música ambiental durante los recreos. En algunos jardines infantiles también se solicitó a la madres que enseñaran canciones a las educadoras y técnicos, de modo que ellas pudiesen cantarlas en vivo de vez en cuando, incluyendo su traducción.

Otra práctica destacada es el cuaderno viajero. En uno de los jardines infantiles se originó la idea de hacer un cuaderno de historias de todas las familias que llegaban a él. Dicho cuaderno circularía por todos los niveles, un mes en cada nivel y pasaría por las manos de todas las familias que quisieran ser partícipes de la experiencia. Las familias se llevaban el cuaderno a casa, escribían su historia y, si lo deseaban, podían incluir fotografías, dibujos o cualquier anexo que quisieran complementar a su historia. Luego, las experiencias descritas eran transformadas por las educadoras de los niveles mayores a historias de cuento o parte de obras de títeres para ser narradas a niños y niñas más grandes.

Una tercera práctica es la incorporación de la diversidad cultural en el Plan Fomento Lector, donde se ocupa la narración con el propósito de dar cuenta de distintas formas de hacer las cosas y vivir en el mundo, trabajar mensajes contra la discriminación y promover la igualdad de las personas, sensibilizar a niños y niñas en torno a la migración, presentándoles historias de las trayectorias migratorias alrededor del mundo, entre otros usos posibles. Algunas de las prácticas observadas fueron: invitación a cuentacuentos o narraciones orales de otras nacionalidades a presentarse en los jardines infantiles, extendiendo incluso la invitación a las familias; preguntar y registrar respuestas de familias migrantes respecto a los cuentos infantiles que son tradicionales en sus lugares de origen, a partir de, por ejemplo, preguntas a madres y padres sobre cuáles eran los cuentos que les leían cuando eran niños y niñas; trabajar historias que narren temáticas vinculadas a los viajes migratorios, particularmente respecto a su dimensión emocional.

Una cuarta práctica a destacar son los usos del cuerpo y sus sentidos. El cuerpo es carne, experiencia y también sociedad (Le Breton, 2005; Le Breton, 2021). Nuestra forma de sentir el mundo tiene mucho que ver la forma en que una sociedad determina el buen y el mal gusto, lo que es bello y agradable y lo que no lo es. El trabajo a través del cuerpo permite que los niños y niñas adquieran experiencias que les permitan movilizar nuestros sentidos y ampliar su percepción de la belleza a una diversidad de sonidos, olores, colores y texturas.

Un ejemplo de ello son las actividades que implican el reconocimiento del propio cuerpo y el de los compañeros y compañeras. En una actividad observada, la educadora invitó al grupo a armar un círculo y observar sus manos, sus piernas y a los otros compañeros y compañeras. Se les invitó a describirse a sí mismos y entre sí, a tocar sus rostros, sus cabellos, sus manos, y al mismo tiempo los cuerpos de sus pares, para ver que todos tenemos similitudes. El cuerpo se vuelve eje central de exploración; todos tenemos

piel, cabellos y también hay rasgos que nos hacen distintos. Esto permite a los niños y niñas registrar la diversidad de los cuerpos desde muy temprana edad y comprender las diferencias como parte de la normalidad. Es importante que puedan mirar y palpar en el proceso según los equipos de educadoras.

Otro ejemplo es el uso de la música durante actividades físicas. En algunos jardines infantiles los equipos de educadoras buscaban música tradicional o popular de los lugares de origen de las familias presentes en sus niveles, con el objetivo de utilizarla durante las actividades físicas realizadas en el jardín infantil. Durante los espacios destinados al baile, también se les enseñaban movimientos. Al respecto, se recomienda que la elección musical debe emerger de una investigación con las familias respecto a la música que escuchaban en sus antiguos hogares o aquellas canciones que les son significativas por su historia familiar.

Un tercer ejemplo son las degustaciones y ferias de comida que permiten que niños y niñas puedan probar preparaciones, sabores y aromas distintos a los que están acostumbrados en el jardín infantil y en casa. Además, genera un espacio de intercambio y disfrute entre las familias, los equipos docentes y los niños y niñas, y les otorgan un lugar a las familias migrantes para compartir recetas e historias de su vida previa a la migración. Este tipo de experiencias donde los niños y niñas aprenden haciendo es esencial para darle un fundamento pedagógico a las actividades que usan el sentido del gusto. Para potenciar más esta actividad, se aconseja que la presentación de alimentos y preparaciones se acompañe con historias y anécdotas tras esas recetas, que pueden obtenerse tanto a partir de una investigación en internet o al preguntar a las familias.

## Prácticas de vinculación con familias

La vida del inmigrante en Chile no es fácil. Ésta está llena de avatares burocráticos, desprotegida de sus derechos fundamentales y es blanco fácil de abusos. Tampoco hay familiares o amistades a quienes solicitar un préstamo en caso de necesidad, regalen la antigua ropa de sus hijos o ayuden a conseguir un trabajo. Los conflictos entre los tiempos del trabajo, con los tiempos para la crianza y los problemas económicos tienen efectos en la relación que los padres y madres establecen con los jardines infantiles. Muchas veces los equipos de las unidades educativas se transforman en uno de los principales enclaves de integración en la sociedad chilena. Se destacan tres prácticas que se dirigen a fortalecer el camino hacia una buena acogida.

La primera práctica es la aplicación de una encuesta o realización de una entrevista dirigida a conocer las historias migratorias de sus familias, incorporando tanto el viaje como la vida en el país de origen. Se puede preguntar, por ejemplo, de qué ciudad provienen y cómo es ese lugar, a qué se dedicaba su familia y en qué ha cambiado su vida entre allá y acá; también se podría preguntar acerca del sistema de Educación Parvularia y crianza en el lugar de origen, lo cual permite conocer las expectativas que ellos y ellas tienen del jardín infantil y adecuarlas a lo que cada establecimiento puede entregar realmente; un tercer tópico relevante de destacar es conocer las redes migratorias y de cuidado de las familias, así como sus condiciones laborales, lo cual permite generar propuestas de trabajo flexibles en el jardín infantil para incorporar a las familias, así como saber hasta dónde exigir su participación sin agobiar a los padres y madres.



*El trabajo a través del cuerpo permite que los niños y niñas adquieran experiencias que les permitan movilizar nuestros sentidos y ampliar su percepción de la belleza a una diversidad de sonidos, olores, colores y texturas.*

Conocer las historias migratorias de las familias de una comunidad educativa es crucial para no caer en problemas de interpretación o en procesos de racialización de quienes son migrantes. Los estereotipos se vuelven comunes, más aún los que caracterizan al *otro* de manera negativa y mostrándolo como inferior (Tijoux, 2013; Tijoux, 2016; Ambiado, 2021). Las prácticas que tienden a generar espacios para interactuar con las familias migrantes y lograr una comunicación efectiva tienen el poder de combatir los estereotipos negativos arraigados –consciente e inconscientemente en los equipos de educadoras– al mostrarnos una realidad mucho más heterogénea de la imaginada.

Una segunda práctica a destacar es la realización de actividades extraordinarias para conocer las nuevas familias e intercambiar conocimientos. Las celebraciones interculturales son parte del calendario de la mayoría de los jardines infantiles, algunos celebran a todos los países en una gran fiesta cultural, mientras otros hacen celebraciones distintas por país. En cualquiera de las dos formas el trabajo con las familias es lo esencial, pues serán ellas las protagonistas de ese día. Es importante reflexionar sobre cómo será el proceso de intercambio de conocimientos y el protagonismo que tendrán las familias migrantes en el diseño de las actividades.

Un buen ejemplo de incorporación de la familia en el diseño y ejecución de celebraciones fue observado en uno de los jardines infantiles participantes, donde el equipo de educadoras decidió generar un espacio de encuentro con las familias migrantes para

coproducir los festejos. Cuando se consultó a las familias qué celebración era importante para ellas, las educadoras se llevaron una sorpresa al saber que optaban por realizar celebraciones religiosas vinculadas al cristianismo antes que festejos patrios. Las dos actividades realizadas ese año fueron la Navidad (familias venezolanas) y el Señor de los Milagros (familias del Perú). Las actividades fueron diseñadas por los padres y madres y coproducidas con el equipo educativo.

## Reflexiones

En este texto se quiso presentar los principales resultados encontrados en los seis jardines infantiles observados a partir de una investigación mayor, donde se buscó conocer cuáles eran las prácticas que desplegaban los equipos de educadoras para integrar la diversidad cultural proveniente de la migración. La principal conclusión fue que, frente a las complejidades institucionales, educadoras y técnicos llevan a cabo formas de resolver que ocurren sin mayor planificación en el día a día. Más allá y nutriendo a las políticas e iniciativas institucionales respecto a la promoción de la interculturalidad existentes en JUNJI desde los años 90 en adelante, durante la investigación se pudo capturar la existencia de prácticas cotidianas que se despliegan como *formas de hacer* que se han ido creando y ensayando en cada jardín infantil a partir de la creatividad y empuje de los equipos de educadoras y las propias familias.

*Las nuevas prácticas de trabajo intercultural llamaban a diversificar los acervos culturales y las herramientas pedagógicas con que los equipos contaban, dando lugar a una comprensión más amplia de la interculturalidad para entenderla como una vida en común, más que como una suma de ejercicios puntuales.*

Muchas de las prácticas nacieron de reflexiones colectivas al interior de los equipos educativos, respecto de cómo incorporar a las familias, niños y niñas a su proyecto pedagógico. Si bien, muchos jardines infantiles partieron con actividades acotadas, por ejemplo, armar un panel o rincón intercultural en el aula o agregar una actividad semanal específica para trabajar lo intercultural, con el tiempo y los múltiples ensayos, los equipos de educadoras fueron terminando con las prácticas que limitaban lo intercultural a un cierto espacio u horario, para comenzar un proceso de trabajo que buscaba transversalizar la diversidad cultural a partir de su integración en actividades y ejercicios que ya eran parte del proyecto educativo. En ese sentido, las nuevas prácticas de trabajo intercultural llamaban a diversificar los acervos culturales y las herramientas pedagógicas con que los equipos contaban, dando lugar a una comprensión más amplia de la interculturalidad para entenderla como una vida en común, más que como una suma de ejercicios puntuales.

Este acercamiento integral hacia la diversidad cultural atada a la migración con foco en la vida común permite, al mismo tiempo, no detener las acciones interculturales en las prácticas pedagógicas sino también llevar a repensar el jardín infantil como espacio social, más aún como un espacio clave para la generación de vínculos sociales entre la familia migrante y la sociedad chilena. En tiempos de alta criminalización de la migración, se vuelve fundamental consolidar aquellas comunidades que pueden dar





un giro a las percepciones negativas que hoy afectan fuertemente la calidad de vida de niños y niñas hijos e hijas de inmigrantes.

Para comprender la migración como fenómeno social es relevante conocer las condiciones estructurales que moldean la vida de las personas migrantes en Chile. Por ejemplo, muchas veces la escasa participación en actividades educativas de las familias se interpreta como falta de interés o de responsabilidad atribuyéndosele a lo que los equipos de educadoras creen que son formas culturales de apego distintas a la chilena. En cambio, lo que muchas veces explica la escasa participación no es el tipo de vínculo afectivo con sus hijos e hijas, sino los efectos de la explotación laboral y de políticas migratorias sin enfoque de derechos humanos. Una vez que se comprende la migración como un fenómeno multidimensional cruzado por desigualdades sociales, hay espacio para poder reflexionar sobre los sesgos que cada persona trae consigo e impulsar interacciones libres de estereotipos y manifestaciones racistas.

Este texto es una breve muestra de lo que ya existe en los jardines infantiles, que se traduce en una invitación a la reflexión conjunta sobre el sentido que se les puede dar a las prácticas cotidianas. La creatividad observada en los equipos educativos, así como la posibilidad de generar espacios de reflexión de las propias prácticas, permitió la emergencia de un abanico de actividades que, sin grandes presupuestos, logró construir una nueva posibilidad de pensar la cotidianidad desde la diversidad cultural, a partir de pequeños gestos cotidianos: invitar a una madre a cantar, escribir una palabra en dos o tres idiomas, preguntar a una familia qué cuentos le leían cuando pequeños o qué celebraciones son para ellos importantes. ✨

*Una vez que se comprende la migración como un fenómeno multidimensional cruzado por desigualdades sociales, hay espacio para poder reflexionar sobre los sesgos que cada persona trae consigo e impulsar interacciones libres de estereotipos y manifestaciones racistas.*









## Referencias bibliográficas

Ambiado, Constanza (2021). Le stigmaté d'être un migrant haïtien au Chili: racisme institutionnel et bataille pour la garde des enfants, en: Racismes, Corps, Attentes. Figures de la migration en contexte contemporain. Paris: Ed. L'Harmattan.

Le Breton, David (2005). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Le Breton, David (2021). *Cuerpos enigmáticos: variaciones*. Santiago: LOM.

*Primera encuesta sobre percepciones y manifestaciones del racismo en Chile* del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), año 2017.

Tijoux, María Emilia. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis (Santiago)*, 12(35), 287-307.

Tijoux, María Emilia (ed). (2016). *Racismo en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

Tijoux, María Emilia & Ambiado, Constanza. (2023). Ser paciente haitiano/a en Chile y vivir el racismo en centros de la red pública de salud. *Interdisciplinaria*, 40(1): 363-377.

Tijoux, María Emilia (ed). 2023. La deshumanización de las personas migrantes. *Los límites del Estado y la urgencia del reconocimiento*. Santiago: Editorial Quimantú.

Artículo

**02**

# **Educación inclusiva y diversidad en la primera infancia: construyendo espacios educativos equitativos**







# Educación inclusiva y diversidad en la primera infancia: construyendo espacios educativos equitativos

Claudia Lagos<sup>1</sup>, Victoria Parra<sup>2</sup> y Claudia Saavedra<sup>3</sup>

## Resumen

La educación inclusiva y diversidad en la primera infancia requieren potenciar la reflexión y fortalecimiento de prácticas pedagógicas que exploren los desafíos y oportunidades que se presentan en la construcción de entornos educativos equitativos. Resguardar la inclusión en la etapa inicial de la educación es fundamental para el desarrollo integral de niños y niñas, a fin de sentar las bases para una sociedad más justa y respetuosa de la diversidad.

### Palabras clave:

EDUCACIÓN PARVULARIA, INCLUSIÓN EDUCATIVA, BIENESTAR INTEGRAL.

1 Subsecretaria de Educación Parvularia, Doctora en Educación por la Universidad ORT, Uruguay.

2 Jefa de la División de Políticas Educativas de la Subsecretaría de Educación Parvularia, Doctora en Educación de la Teachers College Universidad de Columbia, Estados Unidos.  
(victoria.parra@mineduc.cl).

3 Jefa del Departamento de Educación Integral de la Subsecretaría de Educación Parvularia, Magíster en Derechos de Infancia Adolescencia y Familia, Universidad Diego Portales, Chile.

## Introducción

La Educación Parvularia considera la inclusión como un principio valórico fundamental, claramente expresado en sus Bases Curriculares (BCEP, 2018), que busca asegurar el derecho a la educación de todos los niños y niñas. Por una parte, esta orientación de la práctica pedagógica se expresa en la apertura y acogida de las comunidades educativas de niños y niñas eliminando toda forma de exclusión social. Por otra parte, la inclusión se materializa en la respuesta pedagógica a las diversidades de niños y niñas mediante la implementación contextualizada del currículo, promoviendo la valoración de las diferencias y diversidades.

Avanzar hacia una educación inclusiva requiere de un ejercicio permanente de reflexión y análisis de las políticas y prácticas que se despliegan en los contextos educativos, de modo de preguntarse cómo éstas promueven oportunidades equitativas para todos y todas. Frente a esta tarea, entre los grandes desafíos que enfrenta la educación inicial, está el fomentar prácticas pertinentes a los fundamentos y particularidades del nivel, fortaleciendo con ello trayectorias educativas potenciadoras. Una práctica que pone en el centro a niños y niñas resguarda el derecho a una educación de calidad, reconociendo, acogiendo y valorando la diversidad en las aulas y minimizando barreras que limitan el acceso, la participación y la permanencia.

Para ello, es fundamental que las comunidades educativas identifiquen y aborden todos los factores de exclusión, los que pueden relacionarse a condiciones estructurales que dificultan la participación, o bien, a barreras culturales que influyen en las expectativas y oportunidades educativas que experimentan niños y niñas.

Para abordar estos desafíos la Educación Parvularia cuenta con referentes curriculares y orientaciones técnico-pedagógicas que apoyan la labor de las comunidades educativas para avanzar sistemáticamente en la transformación de culturas, políticas y prácticas de los establecimientos educativos de este nivel para materializar así procesos que resguarden contextos educativos inclusivos.

## Importancia de una Educación Parvularia inclusiva

La literatura científica señala que una educación inclusiva en el nivel de Educación Parvularia debe buscar la integración de prácticas y la creación de contextos inclusivos y, al mismo tiempo, identificar, comprender y eliminar procesos y prácticas de exclusión (Eilers, 2020). La participación de niños y niñas en programas educativos inclusivos de calidad se vincula no sólo con el derecho a la educación, sino que contribuye positivamente con el desarrollo y con aprendizajes en distintas áreas, tanto para niños y niñas con y sin necesidades educativas especiales (Camilli et al., 2010; Pianta et al., 2009; Strain y Bovey, 2011).

De esta forma, promover y asegurar que los contextos y las experiencias educativas en educación inicial acojan y valoren la diversidad humana, se vincula con la formación emocional, social y ciudadana de los niños y niñas. Estudios internacionales señalan que desde temprana edad niños y niñas son capaces de categorizar a las personas en base a atributos físicos como, por ejemplo, la raza o el género (Martin et al., 2002), siendo además capaces de actuar conforme a dichas categorizaciones a medida que avanzan en edad, por ejemplo, en la selección de pares para jugar y realizar





actividades educativas (Dunham et al., 2008), usar la información que poseen sobre dichas categorías para hacer inferencias frente a los comportamientos de otras personas (Giles y Heyman, 2004), evidenciando ya en el nivel de kínder actitudes y prejuicios raciales similares a los de sus grupos sociales, expresando preferencias por niños y niñas de raza y género similar a la propia (Abud, 2008; Kinzler y Spelke, 2011; Kowalski y Lo, 2001).

Asimismo, los estudios internacionales que han examinado la adquisición de las categorías de género y el empleo de sesgos de género en la primera infancia (Martin y Ruble, 2004; Zosuls et al., 2009), señalan que éstos se desarrollan de forma temprana influenciados por los estereotipos de género, la reproducción de sesgos y las prácticas a las que son expuestos (Finco, 2015; Schoon, 2015; Vargas-Jiménez, 2011).

*Es fundamental que las comunidades educativas identifiquen y aborden todos los factores de exclusión, los que pueden relacionarse a condiciones estructurales que dificultan la participación.*



A nivel nacional, los estudios vinculados a la reproducción de los estereotipos de género dan cuenta de que el número y la calidad de las interacciones con los niños son mayores y de mejor calidad que con las niñas, desde el nivel parvulario inclusive (Cortázar, 2017) ofreciendo actividades que supuestamente se vinculan con uno u otro sexo, en base a creencias pre existentes (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2023).

Del mismo modo, estudios vinculados al nivel dan cuenta de que en materia de inclusión de niños y familias migrantes también se presentan importantes desafíos e identifican que se requieren esfuerzos para desarrollar prácticas pedagógicas y adaptaciones curriculares significativas tanto para los niños y niñas que migran como para aquellos que forman parte de la cultura de acogida, a fin de fomentar un proceso de diálogo real entre toda la comunidad educativa (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019).

Finalmente, y en materia de discapacidad, los estudios dan cuenta de un proceso de adaptación más extenso y complejo para niños o niñas con alguna discapacidad, generándose barreras que finalmente dificultan la inclusión educativa (JUNJI, 2017). Junto con lo anterior, se observa cómo en el lenguaje utilizado para referirse a niños y niñas aún se utilizan conceptos contradictorios con una mirada inclusiva (Rubilar y Guzmán, 2021).

Los estudios anteriores ponen de manifiesto el rol que poseen los contextos educativos en la promoción de creencias y actitudes hacia la diversidad, mediante prácticas educativas que valoren las diversidades de sus comunidades y resguarden un acceso equitativo a oportunidades educativas, y que además fomenten el respeto a las diferentes manifestaciones de la diversidad desde temprana edad.

## Referentes para una Educación Parvularia inclusiva

Desde la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño en el año 1990, Chile ha avanzado en materia educativa en generar políticas que promuevan el acceso y la participación de todos los niños y niñas. Relevando la importancia de la primera infancia en el desarrollo humano, se consideran observaciones generales cuyo objetivo es poner especial atención a acciones específicas para grupos de niños por su mayor vulnerabilidad. Algunas de ellas son la Obs. General N° 1 “Propósitos de la educación” y la Obs. General N°7, “Derechos del niño en la primera infancia”. Ambas generan recomendaciones específicas para resguardar el acceso a educación de todos los niños y niñas, independientemente de cualquier condición.

Es así como las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) reconocen a los párvulos como sujetos con derechos sociales, culturales y económicos, y señalan que el concepto y la práctica de la educación inclusiva es una orientación valórica central de este nivel educativo. Para ello, este referente curricular releva el rol de las comunidades educativas en la generación de contextos de aprendizajes que sean seguros, saludables y respetuosos de las diversidades.

Para avanzar progresivamente en asegurar una educación inclusiva en el nivel de Educación Parvularia es esencial abordar elementos de las culturas, las políticas institucionales y las prácticas de las comunidades educativas para que éstas reconozcan, valoren e integren en su quehacer las diversidades sociales, culturales, territoriales, lingüísticas e individuales de niños y niñas. Asimismo, este ejercicio requiere de identificar y eliminar barreras que interrumpen el acceso o participación en el proceso educativo.





La literatura especializada señala que múltiples barreras pueden afectar las trayectorias educativas, las que se pueden agrupar en políticas, culturales y de prácticas educativas (Booth y Ainscow, 2015). En breve, las barreras políticas en el ámbito educativo se refieren a obstáculos derivados de políticas y sistemas administrativos que no responden eficazmente a las necesidades educativas de niños, niñas y sus familias. Las barreras culturales se relacionan con construcciones y factores socioculturales que pueden obstaculizar la participación en los procesos educativos y que se vinculan con la existencia de creencias y concepciones, tales como, estereotipos de género, discriminación racial, territorial, etaria, entre otras; y prácticas que reproducen lo anterior, dificultando la igualdad de oportunidades en educación. Por su parte, las barreras asociadas a las prácticas educativas son aquellas que dificultan el acceso al currículo y que pueden vincularse a las metodologías de enseñanza e interacciones pedagógicas.

Estas barreras pueden representar obstáculos significativos para las trayectorias educativas, las cuales se vinculan en muchas ocasiones con lógicas adultocéntricas existentes en las comunidades educativas, dando paso a contextos en los que no consideran las necesidades, intereses y motivaciones de niños y niñas en la práctica pedagógica cotidiana. Esto último genera condiciones y expectativas que perpetúan desigualdades y afectan el acceso a oportunidades educativas equitativas.

Superar las barreras anteriores involucra comprender la interrelación entre ellas; es decir, muchas veces las prácticas educativas reflejan políticas y culturas de las comunidades educativas, por lo que resulta clave promover la participación de todos los actores de las comunidades educativas en la construcción e implementación de políticas y prácticas que reconocen al niño y a la niña como agentes protagónicos de la experiencia educativa, garantizando un acceso equitativo y una educación de calidad para todos y todas.

Para apoyar a las comunidades educativas en esta tarea la Subsecretaría de Educación Parvularia ha generado con actores clave del nivel un conjunto de orientaciones que permiten posicionar la relevancia de la Educación Parvularia inclusiva y compartir recomendaciones para que las comunidades educativas aborden colaborativamente dimensiones que potencian trayectorias educativas respetuosas de las diversidades existentes en cada niño y niña.

Las **Orientaciones para fortalecer una Educación Parvularia Inclusiva** (MINEDUC, 2023a) comparten contenido conceptual y pedagógico para que las comunidades educativas fortalezcan la comprensión, valoración y reconocimiento de las diversidades de niños, niñas y familias que participan en los espacios educativos. Lo anterior con la finalidad de potenciar la creación de condiciones políticas, culturales y de práctica pedagógica que potencien la inclusión y oportunidades educativas equitativas y justas desde la primera infancia.

El documento **Enfoque de género en la Educación Parvularia: una oportunidad para el bienestar integral. Orientaciones para su transversalización en el nivel** (MINEDUC 2023b), entrega lineamientos, estrategias y sugerencias de oportunidades curriculares para transversalizar el enfoque de género en Educación Parvularia y reconoce que la creación de espacios educativos inclusivos y libres de discriminación y violencia es una tarea que compete a todos quienes conforman las comunidades educativas.

Las **Orientaciones técnicas para la atención de situaciones desafiantes con niños y niñas en el espectro autista en establecimientos de Educación Parvularia**




(MINEDUC, 2023c), comparten contenido para apoyar a las comunidades educativas en la reflexión y diseño de estrategias que eliminen barreras que limitan el acceso, permanencia, aprendizaje, bienestar y participación de niños y niñas en el espectro autista en Educación Parvularia, atendiendo sus necesidades educativas desde un marco respetuoso de las neurodivergencias.

Por su parte, las **Orientaciones para la acogida de niñas y niños extranjeros en la Educación Parvularia** (MINEDUC, 2023d) entregan contenidos técnicos y recomendaciones a las comunidades educativas para el despliegue de acciones de acogida de niños y niñas extranjeros, quienes enfrentan el proceso de familiarización al contexto educativo de forma paralela a procesos migratorios que pueden repercutir en su bienestar integral. La idea es que las comunidades puedan brindar acogida, contención y acompañamiento para resguardar trayectorias educativas en momentos clave de la vida de niños y niñas.

Además de las orientaciones técnico-pedagógicas, se está implementando el **Programa Biblioteca Migrante para el nivel de Educación Parvularia** (MINEDUC 2023e), que busca desarrollar y fortalecer prácticas pedagógicas inclusivas que favorecen la expresión, observación y exploración de materiales gráficos, promoviendo el respeto por la diversidad, la vinculación con las familias y la comunidad local. Se busca con ello resguardar el acceso y la participación de todos los niños y niñas, valorando su diversidad cultural y la de sus y familias nacionales y extranjeras.



Los documentos anteriores constituyen recursos que brindan orientaciones concretas y específicas a las comunidades educativas sobre cómo abordar la diversidad en la primera infancia, proporcionando estrategias pedagógicas y sugerencias prácticas para la implementación curricular. De esta manera, se apoyan y fomentan prácticas pedagógicas inclusivas, la creación de entornos de aprendizaje accesibles y la promoción de interacciones que celebren las diferencias, elementos fundamentales para contribuir al aprendizaje y desarrollo integral de niños y niñas.

Mediante el fortalecimiento de culturas y prácticas, se reafirma la importancia de la educación inclusiva en la primera infancia como un componente esencial para construir sociedades más justas, equitativas y respetuosas de la diversidad. 

*Las Orientaciones para la acogida de niñas y niños extranjeros en la Educación Parvularia (MINEDUC, 2023d) entregan contenidos técnicos y recomendaciones a las comunidades educativas para el despliegue de acciones de acogida.*





## Referencias bibliográficas

About, F. E. (2008). *A social-cognitive developmental theory of prejudice*. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (p. 55–71). John Wiley & Sons, Inc.

Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112, 579–620.

Dunham, Y., Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2008). The development of implicit intergroup cognition. *Trends in cognitive sciences*, 12(7), 248-253.

Finco, D. (2015). Gender equality in Brazilian early childhood educational institutions. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 85-96.

Giles, J. W., & Heyman, G. D. (2004). When to cry over spilled milk: Young children's use of category information to guide inferences about ambiguous behavior. *Journal of Cognition and Development*, 5(3), 359-382.

Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2017). Informe final: Estudio sobre factores Asociados a la Permanencia de los Párvulos en Programas Educativos de la JUNJI. Santiago, Chile: JUNJI; Galerna Consultores.

Kinzler, K. D., Shutts, K., DeJesus, J., & Spelke, E. S. (2009). Accent trumps race in guiding children's social preferences. *Social cognition*, 27(4), 623-634.

Kowalski, K., & Lo, Y. F. (2001). The influence of perceptual features, ethnic labels, and sociocultural information on the development of ethnic/racial bias in young children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 444-455.

Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological bulletin*, 128(6), 903.

Martin, C. L., & Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current directions in psychological science*, 13(2), 67-70.

Marvin, C., LaCost, B., Grady, M., & Mooney, P. (2003). Administrative support and challenges in Nebraska public school early childhood programs: Preliminary study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(4), 217-228.

Ministerio de Educación. (2018). Bases Curriculares de Educación Parvularia. Chile  
Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Parvularia (2023). Chile. Orientaciones para fortalecer una Educación Parvularia Inclusiva.

Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Parvularia (2023). Chile. Enfoque de género en la educación parvularia: una oportunidad para el bienestar integral.

Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Parvularia (2023). Chile. Orientaciones técnicas para la atención de situaciones desafiantes con niños y niñas en el espectro autista en establecimientos de educación parvularia.





Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Parvularia (2023). Chile. Orientaciones para la acogida de niñas y niños extranjeros en la Educación Parvularia.

Naciones Unidas. Observación general N°1 . (2001)

Naciones Unidas. Observación general N° 7. (2005)

Rubilar Bugueño, Fernanda. y Guzmán Sanhueza, Daniela. (2021). Procesos inclusivos de la educación parvularia desde la mirada de agentes educativas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-28. Doi. 10.15517/aie.v21i1.42517

Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M. R., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 49–88. doi:10.1177/1529100610381908

Schoon, I. (2015). Explaining persisting gender inequalities in aspirations and attainment: an integrative developmental approach. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 7(2), 151-165.

Strain, P. S., & Bovey, E. H. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 133–154. doi:10.1177/0271121411408740

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). Informe Final. Estudio respecto a la inclusión de los niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de Educación Parvularia. Focus. Chile

Vargas-Jiménez, I. (2011). Reflexiones en torno a la vinculación de la educación y el género. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 137-147

Artículo

**03**

**Aproximaciones  
en torno a la  
incorporación del  
enfoque intercultural  
en la Educación  
Parvularia chilena**





# Aproximaciones en torno a la incorporación del enfoque intercultural en la Educación Parvularia chilena

Ixia Mendoza<sup>1</sup>, Adrián Quinchavil<sup>2</sup>, Ruth Bravo<sup>3</sup>, Yara Aedo<sup>4</sup>, y Danitza Jaramillo<sup>5</sup>

## Resumen

La comprensión y alcance que ha tenido la interculturalidad en la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) desde los años 90 hasta hoy, ha tenido diferentes énfasis. El primero con un foco vinculado a la revitalización de la lengua y la cultura de los pueblos originarios y la pertinencia territorial y geográfica como un marco imprescindible del quehacer educativo. Avanzando en la década de dos mil, los procesos migratorios hacia Chile ampliaron la conceptualización y los focos respecto de la diversidad social y cultural. Este artículo revisa las políticas interculturales de la JUNJI a lo largo de sus años, las que han incidido en la Educación Parvularia chilena. Asimismo, la publicación pretende problematizar dificultades en la implementación del enfoque intercultural en educación inicial para reflexionar y elaborar propuestas más inclusivas en primera infancia.

## Palabras clave:

INTERCULTURALIDAD, DIVERSIDAD, MIGRACIÓN, EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

1 Asesora Intercultural, Subdirección de Calidad Educativa, JUNJI Magallanes.

2 Asesor Intercultural, Subdirección de Calidad Educativa, JUNJI Aysén.

3 Profesional del Departamento de Calidad Educativa, sección Gestión Curricular, JUNJI, rbravo@junji.cl

4 Asesora Intercultural, Subdirección de Calidad Educativa, JUNJI Los Ríos.

5 Profesional del Departamento Calidad Educativa, sección de Asesoría Técnica, JUNJI, djaramillo@junji.cl

*Sentipensar*<sup>6</sup> el mundo desde el paradigma intercultural supone enfrentarnos a una compleja tensión generada por una dicotomía: la primera está depositada en la persona con toda su diversidad y características distintivas, y la segunda culmina con su devenir en lo colectivo, como parte de un grupo social y en donde la tendencia es hacia la homogenización.

En ese ir y venir hay mucho en juego, ya que a la base de cualquier sociedad se encuentra la diversidad sociocultural de quienes la componen, que debe tranzarse y negociarse en pos del ideario colectivo para favorecer la cohesión social e identitaria de la mayoría. Evidentemente, la educación no ha estado exenta de esta situación y es permeada desde distintas dimensiones: desde las decisiones a nivel de la macropolítica pública, hasta en lo más cotidiano a nivel micropolítico, que acontece en cada unidad educativa en el país.

Por eso, la tensión de pensar en la diversidad en la educación pública y en especial en el nivel inicial conlleva un doble desafío: reconocer la tendencia a la homogeneización de procesos que históricamente ha promovido el sistema educativo, donde la diversidad se plantea como nueva y desconocida; y la estandarización de procesos y limitantes administrativas que enmarcan la gestión pública, que han aumentado conforme se consolidan en el sistema como formas de entender la calidad, buscando resguardar mínimos comunes, pero que, a la vez, en su afán de aseguramiento, se transforman en regulaciones que borran las marcas diferenciadas de los centros educativos según sus propios proyectos, currículos, intereses, espacios sociales y territoriales, de la diversidad que les distingue.

Esta tendencia de homogeneización al abordaje de la diversidad por parte de la gestión educativa, se ha focalizado, principalmente, hacia ciertos grupos con mayor riesgo de exclusión social, como pueblos originarios, migrantes, mujeres, personas con discapacidad, con necesidades educativas especiales, entre otros sectores. Si bien es cierto que dicha focalización ha buscado resguardar el acceso equitativo a la educación en igualdad de condiciones para todas las personas y develar las desigualdades sociales con su trasfondo histórico, ha corrido el riesgo de anquilosarlas en categorías cerradas y absolutas que no dejan entrever su integralidad, como es el caso de las niñas y su diversidad identitaria que se encuentra en pleno proceso de construcción durante los primeros años de vida. El tránsito hacia perspectivas más inclusivas e integrales de la diversidad no ha estado exento de reveses y complejidades, las cuales buscamos abordar y problematizar en los párrafos siguientes en clave de dilemas interculturales, sin necesariamente dar respuestas y soluciones.

## I. Abordaje de la interculturalidad desde una perspectiva crítica

¿Cómo resolver estos dilemas interculturales? La interculturalidad es una forma de vincularse cotidianamente en contextos que son socialmente diversos. Por su parte, el objetivo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles es que esto ocurra desde los primeros años de vida, promoviendo relaciones centradas en el diálogo, respeto y valoración mutua

---

<sup>6</sup> *Sentipensar* es un concepto acuñado por Saturnino de la Torre (Barcelona, 2001) y corresponde al "proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento (...), es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar" (Torre, 2001, p. 1).





en las comunidades educativas. La historia institucional sobre este proceso no ha estado exenta de tensiones, ya que personas adultas socializadas en contextos aparentemente homogéneos, requieren desaprender y volver a aprender en y con las diferencias. Sin duda nos encontramos frente a una transformación generacional y cultural, en donde niños y niñas transitan con mayor naturalidad frente a lo diverso y probablemente, en las próximas décadas lo que hoy es una disyuntiva ya no lo sea.

El cómo la JUNJI ha llegado a estas conclusiones y cómo proyecta sus desafíos, es una ruta que en los últimos 34 años ha transitado desde un foco centrado en pensar la diversidad al interior de la misma sociedad, y en ese marco visibilizando a los pueblos originarios, para abrirse a fenómenos sociales como la migración y el enfoque de género. En efecto, la institución ha buscado atender estos dilemas que nos plantea el reconocimiento de la diversidad, el cual, tal como hemos señalado, se ha ido enriqueciendo y transformando con el tiempo, y para ello ha ido adoptando distintos paradigmas y perspectivas. La antesala a estos procesos descansa en una pregunta que está a la base de las respuestas a lo diverso, y que nos confronta con la construcción de esa alteridad; ¿Quiénes son los y las otras? ¿Quiénes son diferentes? Históricamente, al interior de nuestra sociedad, la alteridad estaba fuertemente vinculada a los pueblos originarios, pero esto ha ido cambiando tras los movimientos migratorios y el reconocimiento de otras identidades vinculadas a la cultura y las relativas a la construcción social de género.

Para dar respuesta a la diversidad cultural, la JUNJI ha contado con un punto de partida no menor dado con el inicio de la oferta educativa no convencional. Nos referimos a jardines infantiles ubicados en zonas recónditas del país, con baja densidad poblacional, en comunidades indígenas y una alta dispersión geográfica, que responden a diferentes contextos sociales y territoriales y otorgan diversas posibilidades a las familias y niñeces. Pensar la interculturalidad en educación y continuar preguntándose permanentemente sobre ella, es el punto de horizonte que nos sirve para avanzar y cuyo camino siempre estará lleno de preguntas en una reflexión permanente.

Especialmente útil para esta comprensión es el concepto de *interculturalidad crítica* que plantea Catherine Walsh (2009) para avanzar hacia una mirada más profunda de la diversidad evitando gestos accesorios y superficiales que no impactan en la transformación de las políticas públicas, y así poder generar transformaciones acordes a los contextos socioculturales actuales y venideros. “La educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004: 18) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (Walsh, 2009, p. 79).

## II. Antecedentes teóricos y curriculares del enfoque intercultural en la JUNJI

36

Históricamente la JUNJI ha buscado reconocer la diversidad, las particularidades y la pertinencia territorial como ejes clave en las decisiones tanto de su formulación programática, es decir modalidades de atención, como de sus marcos curriculares. Nos referimos a la creación de jardines infantiles alternativos de atención en comunidades indígenas desde los años 90, incluso antes de la promulgación de la Ley N°19.253 o la también denominada Ley Indígena, y de propuestas curriculares como la del año 2007, en donde la institución propuso la inclusión como uno de sus pilares. Además, la JUNJI se ha planteado transversalizar la educación intercultural, fortaleciendo la importancia que

*La interculturalidad se relaciona con reconocer la pertenencia e identidad cultural de las niñeces y sus familias de origen, entendiendo que es el primer espacio de socialización y transmisión de conocimientos para fortalecer su identidad y desarrollar formas de convivencia que promuevan el respeto a la diversidad.*

tiene el respeto por la diversidad, promoviendo el establecimiento de relaciones recíprocas entre las culturas, junto con dar valor a la multiplicidad de formas de ser y estar en el mundo.

En específico, la interculturalidad se relaciona con reconocer la pertenencia e identidad cultural de las niñeces y sus familias de origen, entendiendo que es el primer espacio de socialización y transmisión de conocimientos para fortalecer su identidad y desarrollar formas de convivencia que promuevan el respeto a la diversidad, tal y como lo manifiestan las Bases Curriculares de Educación Parvularia, B CEP (2018).

La inclusión trae aparejada de manera estrecha, la valoración de la diversidad social y cultural en el aula como escenario enriquecido para el aprendizaje, que propicia una implementación situada del currículum. En este sentido, la pedagogía necesita dar respuesta a las particularidades que presenta el





aula, contextualizando las actividades de aprendizaje de acuerdo con las diferencias de todo tipo que presenten los párvulos”. Lo antes descrito, no hace más que materializar el enfoque de derecho, en el entendido que “si los niños y las niñas aprenden a convivir junto a otros pares y adultos diversos, se aporta a la valoración de la diferencia y a la cohesión social y, por tanto, a la equidad (BCEP, 2018, p. 23).

Para hacer esto efectivo, ha sido necesario que las unidades educativas generen condiciones en función de sus singularidades, en sintonía con uno de los fines y propósitos de la Educación Parvularia; es decir, y como señalan las BCEP (2018) “consideren las necesidades educativas especiales, las diversidades culturales, lingüísticas, de género, religiosas y sociales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades” (p.34).

En el ámbito pedagógico, desde el enfoque de derechos se sitúa a las niñas en el centro del proceso educativo, reconociendo sus derechos económicos, culturales y sociales, entre otros, así como sus características y particularidades, posicionando la diversidad como un valor que guía una educación de calidad. Otro referente clave para la implementación curricular intercultural es el documento *Políticas regionales de reconocimiento y participación de las familias* (Ediciones de la JUNJI, 2018), que releva las familias en su calidad de primer agente educativo y da cuenta de la riqueza presente en cada región del país, posible de apreciar en los fundamentos, criterios, objetivos, estrategias, seguimiento y acompañamiento declarados por cada territorio y diversas formas de concebir, concretar y promover una relación vinculante con las comunidades educativas. Allí radica la importancia de trascender los conocimientos formales y habilidades cognitivas para adentrarse en la riqueza de los saberes locales, generando una mixtura que le otorgue a las niñas las mejores oportunidades educativas; para ello es necesario que se conozca y reconozca la cultura desde los territorios, con la participación activa de agentes culturales de la comunidad, para luego, en conjunto, desarrollar una propuesta educativa con sentido, pertinente y contextualiza. A modo de ejemplo, Joaquín Ñanco Ñanco, quien se desempeña como Educador de Lengua y Cultura Indígena (ELCI) mapuche en un jardín infantil de la Región de Los Ríos, señala: “hoy se está haciendo educación rural desde lo urbano, sin pertinencia ni conocimiento, la educación rural debe hacerse desde y con la ruralidad” (J. Ñanco, comunicación personal, 28 de noviembre del año 2023).

*Es necesario que se conozca y reconozca la cultura desde los territorios, con la participación activa de agentes culturales de la comunidad, para luego, en conjunto, desarrollar una propuesta educativa con sentido, pertinente y contextualiza.*

Es así como una educación intercultural pertinente y de calidad dispone oportunidades educativas a las niñas como una alternativa a la educación homogeneizante, con propuestas curriculares con sentidos culturales locales, favoreciendo el protagonismo de las comunidades educativas, permitiendo reforzar elementos identitarios del espacio y territorio en que se encuentran ubicadas, contemplando elementos socioculturales particulares, donde niñas y niños ejercen su ciudadanía siendo parte fundamental del entramado social.

La Premio Nacional de Educación 2019, educadora de párvulos y primera vicepresidenta ejecutiva de la JUNJI tras el regreso a la democracia, María Victoria Peralta, analiza la influencia de currículos extranjeros en la educación inicial en Chile y plantea que “este problema refleja una vez más la dependencia cultural de los países en desarrollo

o emergentes, que en vez de mirar su cultura y la de sus niños y niñas, familias y comunidades para construir currículo, optan por transferir otras experiencias que no deben ser 'trasplantadas', como lo han expresado los propios creadores de estas modalidades" (Peralta, 2015, p. 33). Para ello la académica ejemplifica con la metodología Reggio Emilia, que surge en Italia tras la Segunda Guerra Mundial y es aplicada en nuestro país. "Puede haber inspiración en sus principios y criterios, pero que no cabe copiarla, lo que es un sugestivo llamado para muchos que están en esa línea" (op. cit). Es necesario que en el ámbito educativo se puedan desarrollar procesos reflexivos críticos que permitan construir propuestas educativas pertinentes y de calidad, inspiradas en modelos educativos que puedan ser o no extranjeros, pero donde siempre prime la opción de revitalizar la cultural local, co-construir saberes y experiencias educativas con las niñeces, sus familias y la comunidad, dando así un nuevo valor a la educación.

A los referentes antes mencionados se suma la publicación del libro *Cuaderno de Educación Inicial N°14. Educación, diversidad e inclusión todas las voces para el mundo que soñamos* (Ediciones de la JUNJI, 2020) documento inspirador que busca promover la reflexión pedagógica en torno a la diversidad desde una mirada más amplia y compleja, que busca cruzar e intersectar los distintos enfoques que plantea el marco inclusivo, aplicándolo a la diversidad de niñeces presentes en las aulas, buscando enfrentar y evitar procesos de segmentación y estigmatización de ciertos grupos. Pues, se deben "favorecer aprendizajes que permitan que tanto niños y niñas como sus familias puedan valorar al otro y respetarlo como un ser legítimo" (Ediciones de la JUNJI, 2020, p.12).

Con respecto a los diversos enfoques interculturales que han enmarcado el quehacer institucional y que nutren sus referentes, un primer encuadre es en el año 2008, cuando se publica el texto *Hacia la interculturalidad en los jardines infantiles* (JUNJI), donde la interculturalidad se declara como:





El diálogo entre culturas. Esto significa un respeto y conocimiento mutuo de las diferencias, la aceptación del otro como legítimo en la convivencia, el diálogo respetuoso y permanente en la búsqueda del bien mutuo. El respeto y el diálogo no sólo profundizan la democracia, además construyen una sociedad más armónica que sin desconocer la diferencia, fomenta la comunicación donde todas y todos tienen cabida, sin exclusión (p. 6).

Otro documento que es complementario del anterior es el texto *Orientaciones curriculares para una Educación Parvularia intercultural* (2019) elaborado en colaboración con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y la Universidad de Valparaíso a través del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) y la Carrera de Educación Parvularia de la misma casa universitaria. En este trabajo se hace mención y reconocimiento a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como modelo educativo adoptado por la mayoría de los países de América Latina –incluido el nuestro– que surge como respuesta a las demandas de las organizaciones indígenas, principalmente, con el objetivo de atender y revertir el monolingüismo presente en los estudiantes indígenas en contextos rurales.

El concebir una educación en la diversidad equivale, en estricto rigor, a hablar de Educación Intercultural, pues el reconocer la diversidad y valorar positivamente las diferencias nos remite a un nuevo marco cultural, amplio y flexible, en el que se reconozcan, respeten y aceptan las múltiples singularidades individuales y sociales que integran nuestra realidad social, aspectos fundamentales en esta concepción ya que pueden colaborar en sí a un cambio cultural (p. 24).

Lo anterior, si bien representó un avance por parte de la política pública, también significó un revés en la implementación del enfoque intercultural en el currículo nacional ya que la EIB, por su cuna, quedó definida y comprendida como un tipo de educación dirigida exclusivamente a la población con ascendencia indígena, generando procesos de cosificación y folclorización de la cultura ancestral, debido a su concepción predominantemente esencialista de la cultura. Esto derivó en grandes desafíos para el enfoque intercultural no sólo en contextos rurales, sino también en contextos urbanos, donde se hizo cada vez más presente la coexistencia de grupos socioculturales diversos, con múltiples historias de vida, cosmovisiones y lenguajes, relevando la necesidad de propiciar una mirada más amplia y compleja de la diversidad donde prime el diálogo y la simetría.

En función de lo anterior, a continuación, se busca problematizar algunas de las dificultades que se han presentado en la implementación del enfoque intercultural en educación inicial, para reflexionar con miras a avanzar en la elaboración de propuestas más inclusivas en primera infancia.

### III. Marcos normativos regionales e internacionales en materia intercultural y enfoque inclusivo

La importancia de visibilizar las trayectorias y los hitos que se han ido consolidando en el nivel de Educación Parvularia en la temática de la diversidad desde una mirada intercultural, se enmarca en la necesidad no sólo de sortear las dificultades que van apareciendo, sino de ampliar y dar cuenta de los beneficios que la educación intercultural tiene para la construcción de sociedades más justas. Para ello se dispone de distintos marcos normativos y fundamentos.

A nivel internacional, la UNESCO ha promovido la implementación de la educación intercultural como un modelo educativo que dé respuesta a la formación de las niñeces indígenas y migrantes, sustentada en la importancia de relevar la diversidad cultural, étnica y lingüística, junto con impulsar y reconocer los procesos de transformación social, cultural, política y la construcción de ciudadanía desde el nacimiento, buscando desarrollar estrategias para abordar los conflictos y oportunidades que supone vivir en diversidad.

La educación inclusiva se enmarca en el enfoque de derechos, que comenzó a fortalecerse con la ratificación en 1990 por parte del Estado de Chile de la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada el 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de Naciones Unidas. Posteriormente, el país ha ratificado otras normas internacionales tales como la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), el Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2014), y la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y sus Familia (1990), entre otros marcos legislativos.

A este enfoque inclusivo se le suma el del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) que vela porque los principios de interculturalidad cobren relevancia y enriquezcan el currículo nacional, contribuyendo a la formación de una ciudadanía capaz de respetar, reconocer, valorar y dialogar en diversidad. Para alcanzar dichos objetivos, se ha promovido el desarrollo de prácticas pedagógicas que contemplen la interculturalidad en planes y programas, textos pedagógicos e intercambio en las comunidades educativas. También, es posible apreciar en algunos artículos de la Ley General de Educación N°20.370 que explicitan el concepto de *diversidad multicultural* como marco del sistema educativo. Así, la educación intercultural se ha implementado en modalidades convencionales y no convencionales de atención en la Educación Parvularia chilena, con un currículo que favorece la inclusión de las niñeces y de sus familias pertenecientes o no a pueblos originarios, lo que refuerza la importancia de la identidad cultural y el sentido de pertinencia a las comunidades indígenas, como a las que por diversas razones han llegado al país ante el creciente fenómeno migratorio de la última década.

Si bien Chile ha ido avanzando progresivamente en materias normativas, el diseño e implementación de currículos culturalmente pertinentes en las comunidades indígenas representó un hito particularmente significativo durante los noventa, que los enmarcó en los denominados programas educativos no-formales que fueron reconocidos con posterioridad en la Ley General de Educación en el año 2009, pero que cuyos orígenes datan de la década del 50. En palabras de María Victoria Peralta, los programas no-formales se orientan a “comunidades específicas, con mayores niveles de participación de todos los involucrados, con flexibilidad para moverse en diversos escenarios y tiempos y con una mayor variedad y combinación de todo tipo de recursos tradicionales y actuales” (Peralta, 2018, p.10).

*Los programas no-formales se orientan a “comunidades específicas, con mayores niveles de participación de todos los involucrados, con flexibilidad para moverse en diversos escenarios y tiempos y con una mayor variedad y combinación de todo tipo de recursos tradicionales y actuales.*





## IV. Iniciativas institucionales

### i) Programa educativo alternativo de atención del párvulo

El programa educativo alternativo de atención del párvulo en modalidad jardín infantil en comunidades indígenas de la JUNJI surge en 1990 con el objetivo de articular de manera pertinente pautas de crianza tradicionales, propias del pueblo originario en que se inserta. En su modelo inicial se resguardaron criterios de pertinencia, desarrollando acciones de acompañamiento y capacitación de equipos educativos, considerando en la selección de encargadas que pertenecieran a las mismas comunidades, ya sea con formación académica o formación entregada por la JUNJI, a lo que se sumó la elaboración de documentos orientadores técnicos pedagógicos.

La modalidad jardín infantil en comunidad indígena tiene como hito de inicio una experiencia educativa desarrollada en 1991 en Puerto Edén, Región de Magallanes, con el propósito de contribuir a la revitalización sociocultural de los pueblos originarios. Esto se logra gracias al trabajo mancomunado entre UNICEF, comunidades indígenas locales y la JUNJI.

El proceso de construcción del currículo y la propuesta educativa en la localidad de Puerto Edén se enmarca en lo que fue la primera licenciatura en Educación Parvularia con mención currículo liderada por María Victoria Peralta. La primera cohorte de dicha formación se convocó para participar en la creación de dos jardines étnicos. La actual subdirectora de Calidad Educativa de Magallanes, María Angélica Andrade, quien fue una de las alumnas que participó en la creación de estas propuestas indica: “cuando volvemos a la democracia se comienza a considerar el valor de las comunidades aisladas que hasta ese entonces habían estado invisibilizadas, en una situación de pobreza, y de cierta manera abandonadas” (M.A. Andrade, comunicación personal, enero 2023).

*Cuando volvemos a la democracia se comienza a considerar el valor de las comunidades aisladas que hasta ese entonces habían estado invisibilizadas, en una situación de pobreza, y de cierta manera abandonadas.*

Estos programas representaron un hito que marca el inicio y sienta precedente respecto a la incorporación del enfoque intercultural en la JUNJI. La institución fue pionera en implementar una educación intercultural con programas de este tipo. Como resultado de esta iniciativa y la promulgación de la Ley Indígena, se crea la primera alianza entre la JUNJI y la CONADI para dar continuidad a la creación de proyectos similares en comunidades indígenas tanto urbanas como rurales. Con el paso del tiempo, este trabajo colaborativo se tradujo en la firma del primer convenio de colaboración N°015/0974 entre ambas instituciones en el año 2007, el que se ha ido renovando automáticamente cada año y continúa vigente hasta el día de hoy. Sin embargo, con el paso del tiempo, esta modalidad educativa –que aún forma parte de la JUNJI– presenta el desafío de resguardar una mirada intercultural y pertinente en procesos institucionales y normativos del nivel, por ejemplo, en la participación en el Modelo de Aseguramiento de la Calidad JUNJI, o en la determinación de apertura o cierre de unidades educativas a partir de indicadores de gestión institucionales como matrícula y asistencia.

### ii) Revitalización de la lengua indígena

La educación intercultural en Chile busca subsanar también la pérdida progresiva de la lengua y relevar la valoración de la cultura de los pueblos originarios, cuya minorización se ha identificado como consecuencia de la propia acción del Estado, ya que la constitución



# Sala de actividades 1

Nivel Medio

Trokiñ  
ragilelu



*Esta modalidad educativa –que aún forma parte de la JUNJI– presenta el desafío de resguardar una mirada intercultural y pertinente en procesos institucionales y normativos del nivel.*

de ciudadanía se proyectó sobre la base de una única identidad nacional, a la cual debían asimilarse los pueblos originarios y que se materializó en la universalización de la educación basada en un currículo homogéneo en lo cultural y lingüístico.

Para caracterizar la situación lingüística, los estudios de Gundermann (2009) cuantifican en 257 mil las personas pertenecientes a algunos de los pueblos cuyas lenguas presentan una relativa vitalidad: mapudungun, aymara, rapa nui y quechua, es decir, que hablan y/o entienden sus lenguas. De este número, 232.000 son de origen mapuche, 28.000 aymara, 3.200 quechuas y 1.340 rapa nui. En términos porcentuales, sólo el 24% de la población que pertenece a los pueblos originarios mencionados señala poseer algún grado de competencia en sus lenguas originarias, siendo la población rapa nui quienes tendrían una mayor proporción de población que la habla y/o la entiende. Estos grupos de hablantes en su gran mayoría son personas adultas. Según la encuesta CASEN 2019, el 77 por ciento tiene 45 años o más y el 45 por ciento 60 o más, y sólo el 23 por ciento de esta población tiene menos de 30 años. Estas cifras, también se diferencian según territorio; por ejemplo, en las zonas rurales la población indígena que tiene competencias en su lengua vernácula asciende a un 39 por ciento, y en el área urbana sólo un 15 por ciento.

Estos antecedentes, son insumos para que, a partir de 2010, la CONADI y la JUNJI asuman la tarea de desarrollar una iniciativa que apunte a atenuar o revertir esta tendencia. Desde ese año en adelante se desarrolló la firma de convenios anuales cuyo objetivo ha sido revitalizar la lengua y la cultura indígena desde la primera infancia, mediante la contratación de ELCI quienes se desempeñan en unidades educativas focalizadas a lo largo del país, y donde la JUNJI se comprometió como ente ejecutor, a implementar y dar seguimiento, y por su parte, CONADI al financiamiento de las



*Sólo el 24% de la población que pertenece a los pueblos originarios mencionados señala poseer algún grado de competencia en sus lenguas originarias, siendo la población rapa nui quienes tendrían una mayor proporción de población que la habla y/o la entiende.*

---

remuneraciones de las y los ELCI. Para cumplir el objetivo, la JUNJI definió el rol de las y los ELCI como figuras de apoyo al desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes e interculturales, que sean garantes para las niñas pertenecientes a pueblos originarios del acceso a experiencias pedagógicas propias a su territorio, lengua y cultura. En el caso de las familias que declaran no pertenecer a un pueblo originario y asisten a los jardines infantiles donde hay ELCI se resguarda que sus hijas e hijos tengan la oportunidad de vincularse en contextos de diversidad cultural desde los primeros años de vida. El proceso de selección de estas educadoras y educadores fue establecido como una propuesta de candidaturas, respaldadas por comunidades y organizaciones indígenas, quienes se transformarían en representantes de este conocimiento cultural en las unidades educativas del país, mediante la coordinación permanente con la encargada de la unidad educativa, para planificar de manera conjunta, experiencias pertinentes a su forma de aprendizaje y cultura, estableciéndose criterios para la focalización de unidades educativas, basándose en tres variables:

- a) Un alto porcentaje de niños y niñas perteneciente a pueblos originarios.
- b) Interés declarado y justificado técnicamente, por el equipo de la unidad educativa.
- c) Requerimiento formalizado desde una organización o comunidad indígena.

Desde la firma del primer convenio en 2010 hasta hoy, se han incrementado el número de ELCI contratadas para desempeñarse en unidades educativas a lo largo del país, a pesar de las fluctuaciones presupuestarias que las instituciones involucradas han experimentado, dando cuenta del firme compromiso institucional por la materia. Lo cual queda también demostrado en diciembre de 2023, cuando las y los ELCI pasaron de una relación contractual de honorario a ser contratadas con fondos de la JUNJI, reconociendo la labor que venían desempeñando hace tantos años.

El impacto que estas educadoras y educadores han tenido en la gestión institucional de la JUNJI no sólo puede evaluarse en este aumento de unidades educativas, sino también como reflejo de la transformación que han experimentado las comunidades educativas promoviendo la autoidentificación de las familias, la sensibilización y valoración de la lengua y cultura de los pueblos originarios, y por qué no, lo que fue el foco inicial del convenio, revitalizando la lengua mediante el uso cotidiano por parte de las niñas, familias y equipos educativos.

La incorporación de las y los ELCI, sin duda ha sido un gran avance, el que debe estar acompañado de una reflexión crítica y sistemática en aras de la construcción de perfiles que respondan a los diversos contextos y particularidades territoriales en donde se desempeñan, dando respuesta al enfoque inclusivo declarado en la Propuesta Curricular Institucional, como también a los desafíos asumido en cada jardín infantil y programa educativo; articulándose con las tareas que ejercen al interior de sus comunidades y asociaciones como agentes culturales de cambio y transformación, lo que sin duda enriquece la gestión integral.

*La incorporación de las y los ELCI, sin duda ha sido un gran avance, el que debe estar acompañado de una reflexión crítica y sistemática en aras de la construcción de perfiles que respondan a los diversos contextos y particularidades territoriales en donde se desempeñan.*

## V. Migración y diversidad cultural

La diversidad cultural actual de la sociedad chilena es expresión de una serie de procesos políticos históricos y contemporáneos de mestizaje e inmigración que dan forma a los distintos grupos sociales y culturales existentes en ella, así como el lugar que ocupan en la sociedad; los pueblos originarios, la población chilena fruto del mestizaje, inmigrantes europeos que llegaron el siglo XIX y XX y la migración fronteriza que históricamente ha provenido de Bolivia, Argentina y Perú, junto a los nuevos inmigrantes de las últimas décadas.

Chile se ha transformado en receptor de flujos migratorios de diferentes países del Caribe y Latinoamérica, desde la década de los 90 en adelante, con un aumento importante en los últimos años, lo que ha determinado una transformación de la sociedad nacional en un período no tan extenso. Este proceso ha complejizado la convivencia social y discursos respecto de la migración y la construcción de la otredad, con una atenta mirada y cobertura de los medios de comunicación.

La educación, que, como hemos dicho, históricamente ha sido el principal factor de homogenización, se ha desafiado en abordar esta realidad social con iniciativas que buscan relevar la valoración de la diversidad desde los primeros años, aunque el principal desafío ha existido entre las personas adultas, al ser formadas en una sociedad construida desde la homogeneidad que hoy enfrentan un escenario diferente. Por su parte, la Educación Parvularia se instala desde un imaginario diferente al resto del sistema educativo. En este nivel la educación está en movimiento, las niñas se conmueven, investigan, se hacen preguntas, cada paso y cada conversación es fruto de un profundo aprendizaje que les acompañará toda la vida, la convivencia social, el vínculo desde las diferentes culturas familiares que se involucran en un mismo nivel o jardín infantil son parte de ese aprendizaje. Las respuestas al ¿Quién soy? ¿Cuál es mi cultura? ¿Quiénes son los demás? ¿Cuáles son sus formas de comprender el mundo? se entrelazan con interrogantes propias de sus experiencias vitales como ¿Vamos a jugar? ¿Qué almorzaremos hoy?; porque la diversidad es una realidad cotidiana, no un problema que resolver entre las niñas.

Para los equipos educativos administrar la diferencia ha sido un desafío que se ha ido resolviendo con el pasar del tiempo. Hace unos años, dos jardines infantiles enfrentaron una misma situación, desconocida hasta esa época, con la llegada a las comunidades educativas de familias afrodescendientes. Los primeros meses, los equipos educativos del nivel de sala cuna de ambos establecimientos observaron que niños y niñas, particularmente provenientes de estas familias, comenzaron a caminar a los siete meses y antes de cumplir un año, ya corrían. En una de las unidades educativas esta situación fue observada con preocupación; porque la reacción de las educadoras fue que estos niños y niñas “*corrían muy rápido, trepaban y se escapaban del aula*”; lo vieron como algo peligroso. Por su parte, la otra unidad educativa ante



la misma situación se preguntó “¿por qué pasará esto?, ¿qué prácticas realizan en sus casas?” Ante este ejemplo surgen las siguientes preguntas: ¿Qué imaginario de niñeces hay en estos equipos educativos? ¿Cuál es el currículo oculto o las creencias de esos equipos sobre fenómenos como la migración? ¿La formación y conocimiento respecto de diversidad son determinantes en estos procesos? ¿Qué rol cumple la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica?

Partimos de la base que, a través de la reflexión crítica se busca la transformación de las prácticas pedagógicas; es decir, de los *habitus* –modos de ser, de actuar, de interpretar la realidad que han sido incorporadas– de las comunidades educativas, “lo que implica poner en cuestión las acciones comunes y cotidianas que se han vuelto naturales” (Tijoux, 2014). La diversidad en sí misma, se encuentra llena de matices, ni todas las personas provenientes del caribe bailan, ni las banderas tienen el mismo significado para todas las nacionalidades, ni las comidas típicas son lo que las familias de determinados países prefieren comer cotidianamente.

*Porque la diversidad es una realidad cotidiana, no un problema que resolver entre las niñeces.*

Secundariamente, la coexistencia social y cultural desafía y exige la incorporación de paradigmas y perspectivas en línea con sociedades cada vez más complejas, que permitan superar estas miradas parceladas de la diversidad, que reducen la integralidad identitaria de las niñeces a un grupo cultural determinado, perdiendo de vistas las múltiples formas que adquiere la identidad social y cultural.

## VI. Género y diversidad

La igualdad de género ha sido un tema relevante para la JUNJI desde su génesis y que ha tomado mayor fuerza en la década de los 90, cuando la atención estaba centrada en la búsqueda de la equidad entre hombres y mujeres, iniciando la vinculación con la reciente institucionalidad encargada de coordinar la política pública en este ámbito, el entonces llamado Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM). Este vínculo nace a partir de la necesidad de prevenir y abordar la violencia intrafamiliar y el vínculo que ésta tiene respecto del maltrato infantil. En este contexto, la JUNJI era comprendida en su rol social relevante ante la incidencia que tenía en el ingreso de las mujeres al mundo público laboral.

Los avances en materia de igualdad de género en la institución se traducen en acciones concretas que, a su vez, representan compromisos que la institución ha adquirido a lo largo de los años, generando reflexión crítica y orientaciones tanto en el ámbito educativo como en el ámbito organizacional.

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 las niñeces. En este ámbito, la igualdad de género consiste en reconocer que niños y niñas tienen igual potencial de aprendizaje y desarrollo y las mismas posibilidades de disfrutar de aquellos bienes asociados a los procesos educativos. En otras palabras, es parte constitutiva de la calidad en la educación y, por lo tanto, un indicador permanente de procesos de esta índole. Así, desde 2005 se incorporó el enfoque de género en el marco curricular, reconociendo el rol fundamental que tiene la educación en primera infancia para la formación y constitución de una sociedad que promueva y defienda los principios de equidad.

No obstante, el proceso de implementación del enfoque de género en la gestión institucional se remonta a 2002, cuando la JUNJI incorpora el indicador transversal de género a su Programa de Mejoramiento de la Gestión (PMG). Desde el año 2017, se estableció en los programas de trabajo de igualdad de género que deben conformarse Mesa de Género de manera permanente en todo el país. La primera mesa, cuyo objetivo es transversalizar el enfoque de género en la gestión institucional, se conforma por representantes de todos los departamentos de la Dirección Nacional y lleva a cabo un plan de trabajo que concreta las iniciativas y compromisos en materia de equidad de género a implementar en la institución. Desde 2019, tanto el indicador de género, como la Mesa de de Género se encuentran a cargo del Departamento de Gestión y Desarrollo de Personas, el cual durante 2020 estableció contrapartes regionales en esta materia, con el fin de fortalecer la transversalización y el trabajo en red para la promoción de la equidad de género.

En 2020, la propuesta curricular institucional releva entre los focos fundamentales de la educación inicial la inclusión social, la diversidad, el enfoque de género, entre otros, situándose en una perspectiva realista, pertinente y contextualizada. De este modo, existe una oportunidad privilegiada para promover la igualdad de género en las prácticas educativas, resguardando que las oportunidades sean variadas y desafiantes para todas las niñas y que las retroalimentaciones e interacciones sean de igual calidad y altas expectativas para todas y todos.

Cabe señalar que la JUNJI no presenta brechas de género en el acceso a la Educación Parvularia; los datos demuestran que no existen diferencias significativas en cuanto a la participación de niños y niñas en el servicio educativo que brinda la institución. Se necesita profundizar la igualdad de género en las prácticas pedagógicas, para avanzar en la eliminación de las inequidades, sesgos y estereotipos que surjan en el proceso educativo. A este respecto, el enfoque transversal de igualdad de género surge como necesidad de generar un currículo más pertinente a los actuales desafíos que presentamos como sociedad, permitiéndonos brindar una educación de calidad.

Sumado a lo anterior, se han impartido orientaciones para la adquisición de material de enseñanza en la *Norma Técnica de Material de Enseñanza 2019-2021*, a través de la Resolución Exenta N°101 del 10 de febrero 2020, estableciendo entre los criterios pedagógicos fundamentos para la selección del material didáctico, estableciendo el respeto y la incorporación de la diversidad, excluyendo los artículos que contengan estereotipos y sesgos de género, valorando aquéllos que, por el contrario, rompan con estos estereotipos y sesgos, ofreciendo múltiples formas de exploración para las niñas. En este sentido, el material, debe estar libre de caricaturizaciones, estereotipos y sesgos en cuanto a género, pueblos originarios, discapacidades, culturas locales o extranjeras que puedan contribuir a generar inequidad en las oportunidades de aprendizaje.

Sobre el impacto de estos estereotipos y sesgos de género, un estudio de Comunidad Mujer indica que, en el contexto de la OCDE, Chile es el tercer país con mayor brecha negativa hacia las mujeres en carreras vinculadas a ciencias y matemáticas. Esta brecha se basa en la formación que reciben niñas y niños desde pequeños, donde se potencian las actividades relacionadas con el cuidado y, en el caso de los niños, se potencian actividades relacionadas con la lógica y pensamiento analítico, reproduciendo estereotipos y sesgos de género que inciden negativamente en las oportunidades de desarrollar todo su potencial.

Ante dicho escenario, durante la pandemia, la JUNJI elaboró una serie de contenidos y materiales que refuerzan el pensamiento crítico de las niñas, involucrándoles en





materias como la ciencia, el desarrollo del pensamiento matemático, el desarrollo de las emociones, etc. Por un lado, se creó y emitió a través del canal TV Educa la primera serie animada de la JUNJI *Upa Chalupa!*, que cuenta con cinco personajes Nina, Kran, Violeta, Mateo y su educadora Bárbara, quienes en cada capítulo experimentan experiencias con una enseñanza en específico, pasando por la ciencia, el arte, la alimentación y la valoración de la familia y por otra parte, en el sitio web institucional se creó la sección *Del jardín a la casa*, la cual contó con más de 120 fichas de experiencias pedagógicas para realizar en el hogar, buscando que las niñas, a través de sus familias, pudiesen experimentar la ciencia, la lectura y el arte.

Otro ejemplo de los esfuerzos realizados es que en el año 2020 se incorpora al Plan de Lectura el libro *Daniela Pirata*, de Susanna Isern, el cual impulsa a niños y niñas a perseguir sus sueños, en base al esfuerzo, la perseverancia y el entusiasmo, y nos ofrece la posibilidad de reflexionar sobre el rol social del hombre y de la mujer, el cual no debiese definirse en base a prejuicios o a un estereotipo rígido acerca de lo masculino o femenino. Sumado a ello, otros títulos de la colección 2020 relacionados a la temática de equidad de género son: *Las princesas más valientes*, de Dolores Brown; *Ema y el Machitún*, de Colomba Elton; *La cabeza de Elena*, de Claudio Aguilera, y *La abuela pájaro*, de Benji Davies. Se incorpora *La niña del pescadito*, de la editorial Escrito con Tiza, que corresponde a un poema poco conocido de la poetisa Gabriela Mistral e ilustrado por el artista chileno-uruguayo Alberto Montt, que se adquiere para destacar la labor de la Premio Nobel de Literatura.

Cabe destacar que hubo un tránsito en la reflexión pedagógica, que comenzó con mención consciente a niños y niñas, reconociendo la omisión del masculino universal *niño*, para ampliarse paulatinamente a reflexiones más críticas que apuntan a la transformación de



la representación de mujeres en el mundo doméstico y de cuidado, de hombres fuertes y competitivos, existiendo avances en la construcción de imaginarios, de cuentos cuyas historias reproducían y validaban a la princesa indefensa y el príncipe fuerte y resolutivo.

Si bien se perciben brechas en las interacciones pedagógicas, es en el ámbito educativo donde se reconocen los mayores avances en materia de igualdad de género, por ejemplo, lo relativo a las interacciones pedagógicas afectuosas e igualitarias, el avance en la relación con las familias gracias a la *Política de reconocimiento y participación de familias* (2018), el aporte que representa el material de enseñanza y la organización de los ambientes propicios para el aprendizaje, que desde la sala cuna favorece que las niñas indaguen y aprendan sin sesgo ni estereotipos. Estos avances se enmarcan en procesos permanentes de incorporación del enfoque de igualdad de género como parte de los énfasis curriculares en el contexto de la integralidad educativa.

Como es posible apreciar, de manera paulatina se visibilizó cómo este nivel educativo era trascendental en la transformación de prácticas sociales y culturales, promoviendo la reflexión crítica de los equipos educativos sobre sus prácticas pedagógicas y la incidencia que éstas tenían, de manera consciente e inconsciente en los mensajes con los que las niñas construían sus imaginarios, identidad y organización del mundo, con todas las complejidades sociales que ello implica.

*El marco interseccional en educación busca derribar las barreras de las discriminaciones de manera integral, problematizando todas las exclusiones como un conjunto que se intersectan en el cuerpo de cada integrante de las comunidades educativas.*

Pero ¿qué nos falta para continuar avanzando? Sin duda, hoy el desafío es transitar desde lo discursivo consciente a las prácticas pedagógicas conscientes y permanentes, en un ejercicio de auto observancia relativa al rol que cada educadora y técnica, y por qué no, cada familia o persona adulta responsable, tiene con relación a los mensajes que las niñas reciben permanentemente respecto de los límites de ser, sentir, soñar y vivir.

La transversalización del enfoque de género en la JUNJI ha permitido una serie de avances en materia de igualdad de género, incorporando este enfoque como uno de los fundamentos de diversas políticas y procedimientos institucionales, lo que conlleva un cambio cultural institucional y de permanente sensibilización. Dichos logros, nos invitan a enfrentar nuevos desafíos como son avanzar en la reflexión crítica, apuntando a la concreción en el aula de un enfoque *interseccional* en Educación Parvularia, concepto desarrollado por la afro feminista Kimberlé Crenshaw en la década de los 80 con el objetivo de visibilizar dos contextos de discriminación a las cuales se ven enfrentadas mujeres y niñas afrodescendientes, como son la superposición entre género y de raza. “El marco interseccional en educación busca derribar las barreras de las discriminaciones de manera integral, problematizando todas las exclusiones como un conjunto que se intersectan en el cuerpo de cada integrante de las comunidades educativas” (Miranda, 2023).

Ésta es la actual invitación que hacemos desde lo técnico pedagógico a todas las comunidades educativas: reconocer y abordar la multidimensionalidad de la diversidad y cómo la identidad de género, raza/etnia, discapacidad, nivel educativo, entre otros, determinan la experiencia vital de las niñas. Estos marcadores culturales permiten reconocer en profundidad y, sobre todo, son una muestra de cómo la diversidad se encuentra a la base de cada persona y grupo social.



## Conclusiones

Tal y como hemos expuesto y revisado, a partir de la trayectoria de la JUNJI en materia intercultural, es posible apreciar avances sistemáticos y permanentes orientados a la entrega de una educación de calidad que paulatinamente fue contemplando la pertinencia territorial en el currículo de primera infancia, transitando de una educación intercultural estereotipada y folclorizada destinada principalmente a niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios, a una donde se aborda la diversidad de manera integral, y que revela las particularidades de las niñeces, las familias y el equipo educativo, especialmente atendiendo a los procesos de migración de los últimos años.


Si bien la interculturalidad abre infinitas posibilidades para construir procesos educativos, es sin duda un dilema técnico y ético, ya que no sólo implica desarrollar documentos orientadores y metodologías de trabajo; sino que invita a remirar los conceptos, valores y constructos vinculados a la diversidad. Para los equipos educativos debe ser un permanente ejercicio deconstruir las formas en que se hace educación para la primera infancia; ejercicio nada fácil y que desafía la transformación continua y el desarrollo de otras habilidades, no sólo cognitivas, sino también sobre sensibilidad educativa, abriéndose a otras formas de mirar la educación, como un proceso humano, vinculante, afectivo, respetuoso; así como también a reconocer la importancia de la participación concreta de las familias y la comunidad, para construir en conjunto y en forma colaborativa la propuesta educativa que sostendrá el desarrollo y crecimiento de las niñeces.

Para ello, es importante concebir la educación intercultural en Chile como un proyecto de política pública transformador que permita pensar en un ordenamiento social diferente al conocido, donde la valoración de la diversidad es comprendida como una riqueza, esto en respuesta a una educación homogeneizante que no responde a la integralidad de las niñeces. En ello radica la importancia de problematizar y deconstruir el concepto de interculturalidad, para situarla en línea y acorde con los desafíos que presentan las sociedades actuales, superando, o por lo menos cuestionando, una aproximación más funcional al sistema para adentrarnos a un concepto más transformador desde lo que se define como una *interculturalidad crítica*, tal y como reflexiona Walsh (2009).

En este contexto, la JUNJI ha avanzado en la construcción de referentes que permitan y fundamenten el reconocimiento de la diversidad y la relevancia de su incorporación a la educación de la primera infancia. Para ello, es necesario promover un cambio epistémico que considere y releve otras formas de construcción del conocimiento

*Transitando de una educación intercultural estereotipada y folclorizada destinada principalmente a niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios, a una donde se aborda la diversidad de manera integral, y que revela las particularidades de las niñeces.*



en el ámbito educativo, una que contemple un diálogo equitativo y una ecología de saberes que permee los distintos contextos en donde sucede la educación, y donde la diversidad sea reconocida, no desde la diferencia, sino como una cualidad inherente y común a toda la humanidad. Sólo así podremos ir ganando espacio al abismo entre ambos polos: sujeto y sociedad. 

*Es importante concebir la educación intercultural en Chile como un proyecto de política pública transformador que permita pensar en un ordenamiento social diferente.*





## Referencias bibliográficas

Peralta, M.V., E. (2015) Bases y criterios para avanzar a la interculturalidad en educación inicial en Iberoamérica. *REDALEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)* Vol. 4 (3) 23-42. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4776>

Ministerio de Educación y Subsecretaría de Educación Parvularia (2018) *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018-1.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf)

Observatorio Social. (2009). Resultados Pueblos Indígenas Casen 2009. [https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2009/casen\\_indigena\\_2009.pdf](https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2009/casen_indigena_2009.pdf)

Tijoux, M. E. (2014) Niños/as de la inmigración y búsqueda de la reflexividad para enfrentar su discriminación. Seminario JUNJI.

Correa, J. T. (2015) Diagnóstico comunitario participativo en jardines infantiles JUNJI comprendiendo las prácticas y discursos de la comunidad educativa frente a la incorporación de niños y niñas hijos/as de inmigrantes y sus familias. JUNJI.

Walsh, C. (2009) Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural", Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2023). Educación Inclusiva: sensible, protectora y transformadora. Unidad de Inclusión y participación. Gabinete Ministerial. Recurso Biblioteca Migrante.

Correa Téllez, J. (2015) Comprendiendo las prácticas y discursos de la comunidad educativa frente a la incorporación de niños y niñas hijos/as de inmigrantes y sus familias.



Artículo

**04**

# **Educación inclusiva en la JUNJI:** una mirada desde el acompañamiento técnico de las asesoras de inclusión





# Educación inclusiva en la JUNJI: una mirada desde el acompañamiento técnico de las asesoras de inclusión

Cinthy Aburto<sup>1</sup>, Julia Amaya<sup>2</sup>, Viviana Artaza<sup>3</sup>, Marcela Barrón<sup>4</sup>, Haymée Le-Feaux<sup>5</sup>, Paula Rojas<sup>6</sup>, Marcela Sáez<sup>7</sup>

## Resumen

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) cuenta con un grupo de profesoras de educación diferencial que se desempeñan como asesoras técnicas de inclusión en jardines infantiles de las diferentes regiones del país. Las profesionales que elaboraron este artículo sistematizan la discusión respecto a las políticas públicas en materia de inclusión en educación inicial en esta institución que entrega Educación Parvularia pública en Chile. Se revisa la instalación y el desarrollo del acompañamiento técnico pedagógico en inclusión a las unidades educativas, que se inició con la implementación por parte de la JUNJI de la Reforma de Protección Social de la infancia, a partir de la cual fue creado el Subsistema de Protección Integral a la Infancia, *Chile Crece Contigo*, y que significó la incorporación de las profesoras de educación diferencial a la JUNJI. Desde ese entonces hasta ahora, el rol de las asesoras técnicas en inclusión ha experimentado una notable transformación.

## Palabras clave:

INCLUSIÓN, DIVERSIDAD, JUNJI, ASESORAS, EDUCACIÓN INICIAL, POLÍTICAS.

- 1 Profesora de educación diferencial con mención en discapacidad intelectual por la UCINF. Postítulo en trastornos específicos del lenguaje y habla infantil por la U. Católica Silva Henríquez. Magíster en gestión y liderazgo educacional por la U. Central. Asesora de inclusión JUNJI Metropolitana, cmaburto@junji.cl.
- 2 Profesora de educación diferencial con mención en trastornos de la visión por la UMCE. Candidata a Magíster en educación con especialización en formación de profesorado por la U. Europea del Atlántico. Asesora de inclusión JUNJI Metropolitana, jamaya@junji.cl.
- 3 Profesora de educación diferencial con mención en deficiencia mental por la UCINF. Asesora de inclusión JUNJI Los Lagos, vartaza@junji.cl.
- 4 Profesora de educación diferencial en deficiencia mental por la UMCE. Mención trastornos de audición y lenguaje por la UPLA. Magíster en desarrollo curricular y proyectos educativos por la UNAB. Asesora de inclusión JUNJI Los Ríos, mbarron@junji.cl.
- 5 Educadora de párvulos por la U. de Atacama. Profesora de educación especial con mención en lenguaje por la U. de Antofagasta. Magíster en educación mención currículum y evaluación por la U. Miguel de Cervantes. Asesora de inclusión JUNJI Atacama, hlefeaux@junji.cl
- 6 Profesora de educación especial mención trastornos específicos del aprendizaje y trastornos del lenguaje por la U. Católica del Maule. Asesora de inclusión JUNJI Los Ríos. projaso@junji.cl.
- 7 Educadora de párvulos por la U. de La Serena. Educadora diferencial por la U. Central. Magíster en currículo y evaluación por la U. Miguel de Cervantes. Asesora de inclusión JUNJI Atacama, msaez@junji.cl.



## Introducción

¿Cómo ha sido la historia de la inclusión en la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)? Esta pregunta es el inicio de toda discusión institucional en términos de inclusión que da pie a este artículo que, desde un proceso de investigación, pretende reflejar la construcción y materialización de la inclusión educativa en este servicio del Estado de Chile. Este proceso desafiante, ha significado sistematizar desde lo empírico y bibliográfico y dar protagonismo también al hacer y su evolución. ¿Por qué sistematizar desde este prisma? Citando a Jara (2018), podemos afirmar que: Tenemos muchos aprendizajes en nuestra práctica, pero no los reconocemos, se nos van olvidando en el camino porque caemos en el activismo y perdemos la posibilidad de parar un momento para recopilar, para recoger y para reflexionar en torno a todos esos aprendizajes los cuales, por tanto, muchas veces se pierden para nosotros mismos y, por tanto, no podemos compartirlos con otras personas (Jara, 2018, p.17).

A lo largo de los años, la JUNJI ha transitado un camino de transformación que se ha basado en la reflexión de las prácticas que se plasman en sus énfasis curriculares y que abrazan la diversidad como un camino seguro y constante hacia la calidad educativa en primera infancia. Los hitos y desafíos que se presentan a continuación nos llevan a comprender la importancia de adaptarnos y evolucionar para responder a las necesidades emergentes de las comunidades educativas, manteniendo y fortaleciendo en cada etapa de esta trayectoria, el compromiso con fomentar el bienestar integral



de niños y niñas guiados por los principios de inclusión, igualdad, equidad y respeto mutuo. Por ello, concretar este artículo ha constituido una oportunidad para detenerse, remitir y conectar con la intencionalidad, trascendencia y reciprocidad de la inclusión educativa en la primera infancia.

La JUNJI ha desempeñado un papel fundamental en el desarrollo de la Educación Parvularia en Chile, constituida en el año 1970 mediante la Ley N°17.301, como una entidad autónoma vinculada al Ministerio de Educación (MINEDUC) con una trayectoria de más de cincuenta años destinada a proporcionar educación de calidad a la primera infancia, preferentemente a niñas y niños provenientes de familias que requieren mayor apoyo del Estado, materializándose en diversos programas educativos ubicados en zonas urbanas y rurales de todo Chile. Sus inicios se enmarcan en las políticas públicas a la infancia de los años setenta. En aquella época se destaca la “atención integral del párvulo de un mes a seis años, alimentación de acuerdo con dietas científicas y atención médico dental” (JUNJI, 2015). Así como dar respuesta a las familias de dichos párvulos, en particular a las mujeres y el nuevo rol que asume desde la “aspiración de la madre trabajadora” (JUNJI, 2015) para contar con el apoyo del cuidado y atención educativa de sus hijos e hijas, mientras ella puede trabajar fuera de casa. Desde su origen, esta institución busca focalizar su atención en aquella infancia marginada y segregada de las oportunidades educativas, principalmente por sus características socioeconómicas.

Con el retorno a la democracia, el país inició un camino de transformación social muy significativo. En lo referido a la infancia, uno de sus hitos fundamentales es la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990, marco normativo internacional que sienta las bases para que niños, niñas y adolescentes sean considerados como sujetos especiales de derecho y que consagra cuatro principios rectores: no discriminación; vida, supervivencia y desarrollo; interés superior del niño; y respeto a la opinión de los niños. Este compromiso asumido por el Estado chileno implicó un primer paso para la inclusión en un camino que busca derribar las barreras para la participación de este grupo de la sociedad que históricamente ha sido excluido, no reconocido y discriminado arbitrariamente, sobre todo aquellos en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, en situación de discapacidad o de pueblos originarios, diversidades, entre otros. En suma, “el enfoque de derecho 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” (JUNJI, 2020).

### Los primeros pasos de la JUNJI hacia la inclusión

Precisamente en los noventa, el MINEDUC promulgó el Decreto Exento N°490/1990 que “establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes”. Dicha normativa luego fue reformulada con el Decreto Exento N°1/1998, que indicó que el “proceso de integración escolar consiste en educar niños y niñas, jóvenes y adultos con y sin discapacidad durante una parte o la totalidad del tiempo en establecimientos de educación común, el que comenzará preferentemente en el período preescolar pudiendo continuar hasta la educación superior” (MINEDUC, 1998). Por lo tanto, el énfasis de la integración estuvo puesto en compartir espacios comunes bajo la lógica de que los niños y niñas con discapacidad eran quienes debían adaptarse a las normas y estructuras de los establecimientos educativos.



Al respecto, Érika Larraguibel Quiroz, educadora de párvulos con especialidad en integración educativa, logra formalizar en aquel tiempo el *Programa de Integración de Niños con Necesidades Educativas Especiales* al interior de la JUNJI, el cual se extendió entre mediados de los noventa y hasta inicios de la década de 2000, período en que el concepto de integración se asentó en la dinámica institucional, destacando la sensibilización sistemática de los equipos educativos para apoyar y resolver tensiones entre la disposición que manifestaban y los temores de enfrentar situaciones desconocidas. Por ello, para fortalecer los conocimientos, se generan documentos informativos y de apoyo dirigidos a las principales necesidades educativas especiales que presentaban los párvulos que en aquel entonces asistían a los jardines infantiles, como discapacidad intelectual, motora y sensorial. Así también, se realizan capacitaciones dirigidas a los y las supervisoras, que luego transfieren a los equipos de aula para resolver sus inquietudes. Finalmente, un hito relevante de este período es la publicación del libro *El niño especial* (2000) que recogió la experiencia de integración de las unidades educativas de la JUNJI de las distintas regiones del país.

*El énfasis de la integración estuvo puesto en compartir espacios comunes bajo la lógica de que los niños y niñas con discapacidad eran quienes debían adaptarse a las normas y estructuras de los establecimientos educativos.*

En el año 2006, se integra al Departamento Técnico-Pedagógico la educadora de párvulos Patricia Araneda Castex, con una importante trayectoria en la formación de pre y postgrado en materia de integración educativa: “Mi trabajo consistió en construir una mirada institucional que nos llevara desde la integración a la inclusión” (P. Araneda, comunicación personal, 20 de diciembre de 2023). Lo anterior supuso dar un paso más “orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad a todos los y las estudiantes en igualdad de condiciones, considerando la equidad de oportunidades en la participación de los procesos integrales de aprendizaje, prestando especial atención a quienes están en situación de mayor exclusión o en riesgo de ser marginados o marginadas (OEI, s.f); es decir, entendiendo que las barreras son contextuales y los establecimientos educativos se deben transformar para atender a la diversidad. Para ello, era necesario “fomentar el trabajo de los equipos desde la perspectiva de los apoyos y desde este punto de vista, era indispensable el ingreso de las educadoras diferenciales a la JUNJI” (P. Araneda, comunicación personal, 20 de diciembre de 2023). Por lo tanto, la institución comienza a instalar el concepto de la integración más allá de la sola incorporación de niños y niñas con discapacidad a las aulas, sino desde “hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, con el fin de asegurar su plena participación en los contextos comunes de la sociedad” (MINEDUC, 2004) y así permear más adelante esta mirada en su referente curricular.

Considerando lo anteriormente señalado, en el año 2007, se marca un hito al aprobarse, con fecha 21 de agosto, la postulación de la JUNJI al proyecto denominado *Diseño e Implementación de Modelo de Atención Educativa de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales en JUNJI* (JUNJI, 2008), financiado con los fondos provenientes del convenio de cooperación técnica y económica celebrado entre la República Federal de Alemania y la República de Chile a través de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ) y la Agencia de Cooperación Internacional de Chile (AGCI). El objetivo de este proyecto fue “incorporar a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las mismas condiciones que los niños y niñas sin discapacidad a los jardines infantiles y fomentar su desarrollo personal” (JUNJI, 2008). Este proyecto, traducido en un aporte económico de hasta 300 mil euros, se





*La institución comienza a instalar el concepto de la integración más allá de la sola incorporación de niños y niñas con discapacidad a las aulas, sino desde “hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad.”*

focalizó en “capacitar a la JUNJI para que esta institución pudiera cumplir con el mandato del gobierno de elaborar e implementar políticas a favor de una Educación Parvularia inclusiva” (JUNJI, 2008). Esto permitiría mejorar la Educación Parvularia, especialmente para niños y niñas con NEE, mediante la aplicación de la experticia internacional en tres niveles: capacitación, elaboración de conceptos e instrumentos y fomento inclusivo, con miras a garantizar su implementación en la institución.

El proyecto con la GTZ-AGCI se enmarcó en la implementación por parte de la JUNJI de la reforma de protección social a la infancia en Chile del primer Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet; a partir de la cual fue creado el Sistema Intersectorial de Protección Social e institucionaliza el Subsistema de Protección Integral a la Infancia *Chile Crece Contigo*, Ley N° 20.379 promulgada en 2009. En esta reforma, una subcomisión se dedicó a abordar la problemática de los niños y niñas con NEE y, por su parte, la JUNJI asumió el compromiso de desarrollar una metodología para la educación inclusiva. Estos recursos estuvieron vinculados a partidas presupuestarias, que consideraron la contratación de profesoras y profesores de educación diferencial en la JUNJI y jornadas de sensibilización, de modo que se asegurara la sustentabilidad de la reforma y garantizara su implementación (JUNJI, 2008). Ante ello, se realizaron las gestiones para encontrar los mecanismos legales que permitieran considerar a estas profesionales en la planta institucional, lo que se concreta en 2008 en calidad de honorarios y a partir de 2010 a contrata.

El período correspondiente a la ejecución del proyecto *Diseño e Implementación de Modelo de Atención Educativa de Niños y Niñas con NEE en la JUNJI*, constituye el inicio de la asesoría en inclusión en los jardines infantiles a lo largo del país, destacando como algunas de sus principales acciones: la sensibilización y capacitación a los equipos educativos y familias; elaboración de documentos técnicos en torno a la discapacidad para el análisis y reflexión en las unidades educativas; y un primer encuentro nacional de experiencias regionales, además de una pasantía formativa a Alemania, que consideró la sistematización y documentación de esta experiencia en Europa. Así como la publicación del texto *Educación inclusiva: un camino posible en JUNJI* desarrollado por Hilda Muñoz Godoy, educadora de párvulos del Departamento Técnico-Pedagógico de la JUNJI, que “recoge relatos de madres, educadoras de párvulos, educadoras diferenciales y comunidad sobre el proceso de inclusión de sus hijos e hijas en los jardines infantiles” (P. Araneda, comunicación personal, 20 de diciembre 2023).

A raíz de estos esfuerzos en la política pública y la reflexión y gestión de los equipos al interior de la JUNJI, la institución transita desde un modelo de integración hacia la inclusión, lo que significa “construir una comunidad educativa que se prepara a recibir y educar a todos los niños y niñas independiente de sus características y condiciones particulares, con necesidades educativas especiales, culturales, sociales y de género, resguardando lo que nos diferencia como seres humanos” (JUNJI, s.f.). En esta línea, Patricia Araneda Castex y Ana Luisa Garrido Molina, esta última profesora de educación diferencial y referente a nivel nacional de inclusión en el Departamento Técnico-Pedagógico de la JUNJI, señalan que “si bien lo que hacíamos en esos años era integración, nosotras siempre focalizamos desde la mirada inclusiva, pues ese era el desafío. En las escuelas ya se hacía integración, pero nosotras apostábamos por la inclusión, y así lo informamos a la agencia alemana una vez concluido el período de financiamiento” (P. Araneda, A. Garrido, comunicación personal, 20 de diciembre de 2023).

*Transita desde un modelo de integración hacia la inclusión, lo que significa “construir una comunidad educativa que se prepara a recibir y educar a todos los niños y niñas independiente de sus características y condiciones particulares.”*







## La progresión curricular en la JUNJI en educación inclusiva

El paradigma de inclusión se alinea con temas abordados a nivel internacional, tal como se refleja en la *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*, en el que se establece como principio rector que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras (UNESCO, 1994, p. 6).

Este contexto internacional con miras hacia una educación inclusiva permearía paulatinamente las propuestas y referentes curriculares de la JUNJI. Así, en el año 2005, el servicio declara en uno de los objetivos específicos de su marco curricular “asumir una educación inclusiva, que provea de experiencias educativas para la diversidad y permita la libre expresión de ella” (JUNJI, 2005). Esto supone un gran desafío para una sociedad tendiente a la segregación e inequidad, además del estigma social asociado a la discapacidad. En este período, a nivel nacional en escuelas y liceos del país se iniciaban los proyectos de integración escolar (PIE), más tarde programas, los que hoy en día aún sitúan el foco en quienes escapan a lo homogéneo y/o aparente normalidad, primando la búsqueda de diagnósticos. Esta perspectiva difiere de aquello que aspira alcanzar la JUNJI como nivel de Educación Parvularia, pues reconoce la singularidad y las necesidades individuales de cada niño y niña en función de su contexto específico.

Resulta fundamental destacar que los progresos gradualmente alcanzados en términos de valores y enfoques de la educación inclusiva en la JUNJI empezaban a dar frutos. En el año 2007, se dio a conocer el Módulo 7 de autocapacitación para las comunidades de aprendizaje, bajo el título *La diversidad como un valor*. En dicho documento, se abordan aspectos centrales para implementar la educación inclusiva en el aula. El objetivo fue sensibilizar a los equipos educativos de jardines infantiles y salas cuna acerca de la importancia de integrar a niños y niñas con necesidades educativas especiales. Asimismo, buscó facilitar el descubrimiento de sus propias capacidades, enmarcando una práctica educativa que permitiera evaluar y adaptar los elementos y factores constitutivos del currículo en la Educación Parvularia. Además, se destacó la relevancia de la evaluación y estimulación temprana de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Este recurso de apoyo pretendió introducir procesos reflexivos que llevaran a los equipos educativos a abordar dilemas pedagógicos para identificar necesidades de los procesos educativos de niños y niñas con discapacidad; también, se orientó a dialogar sobre la perspectiva desde la que se aborda la discapacidad, y cómo ésta impacta en las creencias y actitudes con las que nos relacionamos. La iniciativa apuntó, en definitiva, a generar un cambio de perspectiva que beneficiara a niños y niñas con discapacidad y que impactara positivamente en la cultura y actitudes de la sociedad.

*A nivel nacional en escuelas y liceos del país se iniciaban los proyectos de integración escolar (PIE), más tarde programas, los que hoy en día aún sitúan el foco en quienes escapan a lo homogéneo y/o aparente normalidad, primando la búsqueda de diagnósticos.*

Al alero de las políticas públicas de apoyo a la primera infancia, entre los años 2005 y 2009, la JUNJI se adjudica un significativo incremento presupuestario, destinado a aumentar su cobertura y mejorar la calidad. Ante ello, el Departamento Técnico-Pedagógico desarrolló un amplio trabajo de análisis, reflexión y revisión del Marco Curricular y de su implementación. Este proceso incluyó a más de 1.600 personas, entre ellas, actores y agentes educativos nacionales, quienes integraron y dieron sentido a

una nueva perspectiva curricular, dándole una visión integral de la gestión educativa de los jardines infantiles. El resultado final de este trabajo fue el *Referente Curricular* publicado en enero de 2010, y que se presentó acompañado de seis textos, cuyos ejes temáticos desarrollaron más específicamente los énfasis técnicos que resultaron clave para apoyar la implementación del currículo, conformando así la *Nueva Colección Currículo* (JUNJI, 2010):

1. Referente curricular
2. Familia y comunidad
3. Las comunidades de aprendizaje
4. Material de apoyo en educación inclusiva
5. Material de apoyo curricular para las salas cuna
6. El enfoque territorial en el trabajo educativo en la JUNJI

De ellos, el *Material de apoyo en educación inclusiva* (JUNJI, 2010) se sustenta en los principios y fundamentos delineados por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) del año 2001. A pesar de que en ese contexto el enfoque inclusivo se abordaba principalmente desde los procesos de integración, se vislumbraba un camino concreto que proponía ideas más sólidas en cuanto a la configuración del currículo para abordar la diversidad. En su contenido, ya había un concepto más ampliado, puesto

*“Asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los niños y niñas”*  
(AINSCOW, 2000).

que reconoce que el sistema educativo tiende a reproducir la segmentación y segregación social, geográfica, económica, cultural, entre otras dimensiones. Por lo tanto, la aspiración institucional de la época fue relevar la diversidad como parte de la identidad institucional y este documento declara los siguientes aspectos constitutivos de la educación inclusiva, los cuales están vigentes hasta hoy: educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad; identifica y minimiza las barreras que enfrentan los niños y niñas para acceder, permanecer, participar y aprender; afirma que la educación es un proceso que nunca está acabado del todo; y que requiere de un sistema de apoyo colaborativo. Este último aspecto se vincula a una característica importante del proceso de inclusión: “asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los niños y niñas” (AINSCOW, 2000). También, se refiere a la importancia del trabajo interdisciplinario, aludiendo indirectamente a lo indispensable que es el trabajo colaborativo entre familia, redes y jardín infantil para el mejoramiento de la calidad integral de los procesos educativos. Actualmente, estos fundamentos son pilares centrales para favorecer el aprendizaje, el juego y la participación de la diversidad de niños y niñas de los jardines infantiles, permitiendo el desarrollo de la intersectorialidad, la profesionalización de los equipos educativos y el desarrollo de competencias para la generación de entornos inclusivos.

Finalmente, el *Material de Apoyo en Educación Inclusiva* (JUNJI, 2010) hace referencia al *Diseño Universal de Aprendizaje* (DUA) propuesto por Rose y Meyer de la Universidad de Chicago (1984). Este enfoque ofrece una perspectiva de trabajo que amplía las oportunidades de aprendizaje y participación al destacar las características individuales de cada niño o niña, busca adaptarse a la variabilidad de características de aprendizaje, habilidades y necesidades, y promueve la creación de entornos educativos inclusivos. Aunque desde sus sentidos y valores se promueve en los jardines infantiles,





no se aborda el DUA propiamente tal, sino que, desde la perspectiva institucional, se alude a la integralidad de los procesos de planificación y evaluación que enfatiza la mirada inclusiva e integrada con criterios amplios y coherentes con la propuesta educativa, entre ellos el desarrollo de la autonomía de niños y niñas, la participación, las interacciones positivas, el juego, la expresión creativa, los contextos de vida, la valoración a la diversidad, entre otros.

*La perspectiva institucional, se alude a la integralidad de los procesos de planificación y evaluación que enfatiza la mirada inclusiva e integrada con criterios amplios y coherentes con la propuesta educativa.*

En 2016, con el cofinanciamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y en el marco del *Programa para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Inicial (2015-2018)* la JUNJI publica la *Serie de hojas para el Jardín* (Ediciones de la JUNJI, 2016), una colección de once libros que se constituye como un material de trabajo para las comunidades de aprendizaje y la permanente formación de los equipos educativos. Entre los temas que se abordan en el número 10 titulado *Diversidad en el aula: prácticas educativas en ambientes diversos*, se menciona la diversidad desde el enfoque de derechos, las barreras para el aprendizaje, el juego y la participación, y el diseño universal de aprendizaje.

Por su parte, la Subsecretaría de Educación Parvularia, recién constituida, instala un proceso participativo para actualizar las B CEP, a partir del cual se generan definiciones curriculares que se nutren de los nuevos conocimientos derivados de la investigación y de prácticas pedagógicas pertinentes y colaborativas, que valoran el juego como eje fundamental para el aprendizaje (MINEDUC, 2018). A partir de los nuevos fundamentos para el trabajo pedagógico en inclusión, las nuevas B CEP declaran:

El concepto y la práctica de la educación inclusiva constituye una orientación valórica central en la Educación Parvularia. De acuerdo con diversos textos de UNESCO (2005, 2009, 2015) y del Ministerio de Educación de Chile (2016), la educación inclusiva es un proceso que comporta la transformación de los jardines infantiles, las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños y las niñas, con especial énfasis en aquellos quienes 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 (MINEDUC, 2018).

Lo expresado en las B CEP (2018) es un hito significativo en los compromisos que, como sistema educativo aspiramos alcanzar, además nos permite proyectar avances concretos hacia el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4) de la Agenda 2030.

En coherencia con este hito, en julio del año 2020, el Departamento de Calidad Educativa publica una versión actualizada de *La Propuesta Curricular Institucional JUNJI*. La que consolida los esfuerzos previos en materia de inclusión y establece definiciones institucionales que promueven y orientan este enfoque como pilar fundamental para la calidad educativa. Plantea que la enseñanza diversificada es la forma para responder a la diversidad, que está referida a la posibilidad de tener tantas formas de hacer, como niños y niñas; esto es, que existan formas de enseñanza tan diversas que den respuesta a las diferencias, ofrecer múltiples oportunidades para que todos y todas aprendan. Por lo tanto, más que adaptaciones curriculares individualizadas se aboga por diseños universales curriculares y de aprendizaje que sean accesibles a todos (JUNJI, 2020).



*Más que adaptaciones curriculares individualizadas se aboga por diseños universales curriculares y de aprendizaje que sean accesibles a todos.*

En este proceso de transición de cambios paradigmáticos a nivel institucional, en diciembre del año 2020, el Departamento de Calidad Educativa, bajo el sello de Ediciones de la JUNJI, publica el Cuaderno de Educación inicial 14 *Educación, diversidad e inclusión. Todas las voces para el mundo que soñamos*, libro que aspira ser un referente para la reflexión pedagógica. Se destaca la importancia de considerar la diversidad como un concepto ampliado, reconociendo que cada niño y niña es un ser único con su propia cultura y características personales, además, transmite el valor de la diversidad y la riqueza presente en sus comunidades educativas.

A partir del reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en la sociedad surge la promulgación de la Ley N°21.545 en marzo de 2023, que establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la que tiene por objeto asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades y resguardar la inclusión social de los niños, niñas, adolescentes y adultos con trastorno del espectro autista; eliminar cualquier forma de discriminación; promover un abordaje integral de dichas personas en el ámbito social, de la salud y de la educación, y concientizar a la sociedad sobre esta temática.

En el mismo año, el Departamento de Calidad Educativa convoca a un grupo de asesoras de inclusión, profesoras de educación diferencial, de las regiones de Atacama, Metropolitana, Los Ríos y Los Lagos para integrar la Comisión de Trabajo de la Ley TEA. Su objetivo es contribuir a la elaboración de documentos técnicos que focalicen el abordaje de necesidades que puedan presentar niños y niñas en su aprendizaje, juego y participación, poniendo especial énfasis en aquellos con la condición del



espectro autista. Este esfuerzo conjunto busca enriquecer la comprensión y abordaje de las particularidades asociadas a esta condición y otras necesidades de apoyo, promoviendo así un entorno educativo más sensible e inclusivo. Producto de este trabajo colaborativo en septiembre del mismo año se publican las primeras seis fichas de inclusión, que representan una aproximación para la creación de entornos educativos más inclusivos. Así como proporcionan orientaciones con ejemplos prácticos sobre cómo establecer ambientes de aprendizaje diseñados para abordar la diversidad, y se refiere a temas del diagnóstico pedagógico inicial, desarrollo socioemocional, abordaje para situaciones desafiantes y estrategias de accesibilidad en el aula.

## La asesoría y acompañamiento técnico en inclusión a los jardines infantiles

El despliegue de las supervisoras y los supervisores técnicos en sus determinadas disciplinas, hoy asesoras y asesores técnicos, es una apuesta institucional para el acompañamiento a las unidades educativas que desde los inicios de la JUNJI ha sido un recurso para fortalecer los procesos pedagógicos y de liderazgo. En este contexto, la presencia de equipos de asesores es una fortaleza institucional, pues el contar con un grupo de profesionales conformado por educadoras de párvulos, nutricionistas, trabajadores sociales y profesoras de educación diferencial, que visitan regularmente cada unidad educativa, permite tener el alcance para acompañar y asesorar a los equipos educativos desde la *expertise* de cada disciplina y también desde la interdisciplina, con un enfoque centrado en cada jardín infantil y programa.

La evolución que ha experimentado la Política de Supervisión de la JUNJI y las funciones del equipo asesor ha sido paulatino. Así, en el Marco Curricular de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (2005), el foco de la supervisión estaba puesto en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrollaba en el aula, de ahí que esta función era realizada por educadoras de párvulos, y se complementaba con los aportes de asesores especialistas en nutrición y trabajo social, salvaguardando la integralidad de los procesos. Por lo tanto, el trabajo se centraba principalmente en evaluar e intervenir sistemáticamente la unidad educativa, identificando el impacto de su gestión y asumiendo conjuntamente con las directoras la transformación cualitativa de las prácticas pedagógicas.

En el año 2011, luego de la publicación del Referente Curricular, el Departamento Técnico-Pedagógico publica los Lineamientos técnicos pedagógicos en los cuales despliega las acciones específicas del rol de las profesoras de educación diferencial, quienes hasta ese entonces operaban de manera paralela a los equipos territoriales y apoyaban sólo a aquellas unidades educativas que lo requerían. Estas funciones señaladas en dichos lineamientos puntualizan aspectos tales como contar con un catastro a nivel nacional de niños y niñas en situación de discapacidad y trastorno específico del lenguaje; potenciar el trabajo con redes como Teletón, el Fondo Nacional de la Discapacidad, Chile Crece Contigo, entre otros; además definió acciones para la detección temprana, el modelaje de estrategias y apoyo en aula, promoción del trabajo colaborativo con los equipos territoriales, elaboración de material y capacitación en temáticas de discapacidad y desarrollo del lenguaje, entre otras.

Para el año 2015 se destaca que la educación inclusiva es un medio para la construcción de sociedades más justas y democráticas sustentando el proceso de supervisión. “En la premisa de apoyar a las comunidades educativas y grupos o personas que las



componen, en el desarrollo de la actividad educativa” (JUNJI, 2015). Por lo tanto, los lineamientos técnicos que emanan de dicho año instalan al proceso de supervisión como una “forma de apoyo a la gestión integral de calidad de los programas educativos con un enfoque transformador, desarrollado en la interacción entre personas de carácter horizontal y respetuoso de la diversidad, en que predomina una perspectiva colaborativa, constructiva y mediada” (JUNJI, 2015). Esto significó una oportunidad para que las profesoras de educación diferencial se incorporaran a los equipos técnicos territoriales y asumieran funciones de supervisora técnica, relevando la importancia del trabajo hacia la diversidad, aportando a la construcción del trabajo interdisciplinario. Desde el proceso de educación inclusiva, se releva a partir de este período la atención a la diversidad en el jardín infantil, lo que impacta en los equipos técnicos territoriales, pues se promueve como una responsabilidad transversal.

Estos procesos afianzaron la construcción de la nueva Política de Supervisión con Enfoque de Asesoría Técnica (2020), en que, si bien el término supervisión aún forma parte de su conceptualización, por primera vez se definen roles y funciones para cada disciplina de las y los asesores técnicos. Ello ha sido favorecedor en general y en particular para las profesoras de educación diferencial, dado que se define aquello que se debe desplegar en las unidades educativas y con los equipos técnico territoriales, que de acuerdo con el análisis realizado desde el 2020 a 2024, reportan un avance muy significativo al incorporar además la misión del cargo de cada uno de sus miembros. Desde el perfil de asesora de inclusión, es pertinente destacar algunas de sus funciones, contenidas en la recién actualizada Política de Supervisión con Enfoque de Asesoría Técnica 2024:

favorecer el liderazgo técnico para el seguimiento de la diversificación de los procesos de enseñanza en el aula, enfatizando en el reconocimiento de estilos y ritmos de aprendizaje y la identificación de barreras de acceso y participación a los aprendizajes de todos los niños y las niñas; asesorar a las directoras y encargadas de los jardines infantiles en la entrega de estrategias de comunicación con las familias que permitan abordar aspectos relevantes del aprendizaje y desarrollo de sus hijos e hijas y favorecer con ello la detección temprana de posibles situaciones de discapacidad (JUNJI, 2024).

En tanto, también resulta relevante destacar algunas con relación a los ETT:

liderar el seguimiento a la gestión integral de las unidades educativas para el resguardo del enfoque técnico pedagógico inclusivo; colaborar con la gestión de la Dirección Regional en el resguardo del enfoque técnico pedagógico inclusivo en situaciones de discapacidad y rezago del desarrollo. Participar, en contextos de asesoría, de las distintas comisiones institucionales, para cautelar un enfoque técnico inclusivo en situaciones de discapacidad y rezago del desarrollo, etc. (JUNJI, 2024).

Los equipos educativos que conforman los jardines infantiles y programas alternativos de la JUNJI son un recurso imprescindible para construir un proceso de educación inclusiva, pues tienen la oportunidad de ofrecer espacios para que los niños y niñas crezcan y aprendan a construir con base en relaciones de respeto, solidaridad y valoración de las diferencias. “Esta convivencia promueve el desarrollo de habilidades personales y sociales, autoestima, comportamiento prosocial y reducción de conductas problemáticas, lo que repercute en la disposición al aprendizaje y por ende favorece el desarrollo cognitivo” (Alcalay, L. Berger, C. Millicic, N, Fantuzzi, X, 2012).





En los acompañamientos a diversas unidades educativas se enfrentan desafíos que, desde una perspectiva constructiva, se busca abordar con empatía y apoyo. En estos procesos se ha visibilizado la existencia de una preocupación compartida entre algunas educadoras de párvulos y del personal técnico, quienes sienten que no están completamente preparadas para abordar la diversidad de manera efectiva. Esta autopercepción, nos brinda una oportunidad única para fortalecer y enriquecer las capacidades de los equipos educativos; se aborda una perspectiva proactiva, reconociendo que la preparación para abordar la diversidad es un proceso continuo que implica un crecimiento profesional constante. “Se espera fomentar en los equipos educativos el desarrollo de un valor ético, la empatía e interés por el aprendizaje permanente, sentirse atraído por las diferencias, nunca estar satisfecho con el nivel de conocimientos propios, disponer de capacidades pedagógicas y analíticas, entre otras” (Peters, T. 2013).

En esta línea, las asesoras de inclusión fomentan continuamente espacios de aprendizaje colaborativo en las Comunidades de Aprendizaje de la Unidad Educativa (CAUE), Comunidades de Aprendizaje de Aula (CAA) y en círculos de extensión, en el que educadoras y técnicas pueden compartir sus experiencias, estrategias aplicadas y de esta manera enriquecer conocimientos, lo que permite generar una cultura de apoyo alentando a guiar a aquellas compañeras que tienen mayor experiencia y resultados positivos. Este enfoque contribuye al desarrollo profesional individual y fortalece la cohesión y eficacia del equipo en su conjunto.

En la experiencia de asesoría se advierte que aún existe la tendencia a externalizar la responsabilidad de atender a niños y niñas en situación de discapacidad; los equipos asesores trabajan activamente para promover una cultura de corresponsabilidad, involucrando a todos los estamentos técnicos del jardín infantil, a las familias y a las redes de apoyo en el proceso de brindar un acompañamiento integral. Esto impacta positivamente en las percepciones, fomenta el trabajo colaborativo y aún cuando la frecuencia de las asesorías técnicas en terreno es limitada por la cantidad de jardines infantiles, la dispersión geográfica, entre otros factores, continuamente se buscan formas de optimizar el apoyo técnico.

### Trabajo articulado en red con el Estado y organismos de la sociedad civil

El camino transitado en la construcción de la educación inclusiva en la JUNJI ha sido en colaboración y trabajo en red, las acciones concretadas han marcado la historia institucional, por lo que cabe destacar aquellas que han aportado a la transformación de las prácticas pedagógicas y ambientes educativos a favor de la atención en diversidad. Uno de ellos ha sido el *Programa de Atención Temprana*, establecido a través de un convenio entre la JUNJI y el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) desde el 2013 a la fecha. El SENADIS aporta con la transferencia de recursos económicos para la contratación de duplas de profesionales del área de salud y educación, evolucionando con el correr de los años a triadas de profesionales, incluyendo al área social. En términos generales, los convenios se enfocaron en “reducir las barreras de inclusión social de niños y niñas con discapacidad menores de 6 años que asisten a establecimientos de educación inicial que reciben mayores aportes del Estado” (JUNJI, 2021).

Las estrategias que ha desarrollado este programa han sido varias y se iniciaron

con la intervención directa de niñas y niños en el aula en conjunto con su grupo de pares, trabajo con familia, redes comunales y desarrollo de estrategias para instalar competencias técnicas en las y los profesionales del jardín infantil, a través del equipo multidisciplinario itinerante y luego su foco evolucionó a “la asesoría, apoyo técnico y coordinación del territorio entre los servicios de las áreas relacionadas dentro de un contexto territorial, que formen parte de su trayectoria de vida, incluyendo sus familias, para permitir su máximo desarrollo y potencial” (SENADIS, 2015).

A partir de las experiencias recogidas de este convenio, un hito significativo para el modelo de educación inclusiva en la JUNJI, fue el *Primer seminario latinoamericano de inclusión: oportunidades para construir y valorar la diversidad en la Educación Parvularia* (2017), con el propósito de “promover instancias y oportunidades que amplíen el conocimiento y la reflexión en torno a procesos educativos integrales e inclusivos, que permitan resguardar el acceso, la participación, el juego y el aprendizaje de todos los niños y las niñas en contextos de respeto y valoración de la diversidad” (JUNJI, 2017). Esta jornada dio cuenta del impacto del convenio en las comunidades educativas, resaltando los avances en la adquisición de competencias para atender la diversidad y los desafíos de la educación inclusiva en la Educación Parvularia.

Al ser un convenio de transferencia de recursos hacia la JUNJI, sus profesionales habían sido contratados en calidad de honorarios. Sin embargo, el año 2020 pasan a ser contratados en la JUNJI como parte actualmente de los equipos de Apoyo Profesional Itinerante para la Diversidad (EAPID) quienes desde distintas disciplinas (profesores diferenciales, psicopedagogos, terapeutas ocupacionales, kinesiólogos y trabajadores social), aportan a los procesos de inclusión.

Por otra parte, la JUNJI establece un convenio de cooperación con Teletón en noviembre de 2007, el que consigna entre sus propósitos “promover la integración en sus diversos programas de atención a 1.000 niños y niñas con patologías del sistema neuromusculo-esquelético, derivados(as) desde los Institutos Teletón” (JUNJI-TELETÓN, 2007). Posteriormente, en abril del año 2017 se renueva el convenio con dicha institución, con la finalidad de “promover el acceso oportuno de niños y niñas en situación de discapacidad, usuarios de Teletón al sistema de educación parvularia, a través de los diferentes Programas educativos de JUNJI” (JUNJI-TELETÓN, 2017). Esto ha permitido que niños y niñas que asisten a los Institutos Teletón a lo largo del país se incorporen a los jardines infantiles y programas alternativos de la JUNJI.

En tanto, el programa Chile Crece Contigo, perteneciente al área de salud pública, ha significado una gran red a nivel regional en cada municipio, lo que ha permitido fortalecer el trabajo inclusivo y favorecer la atención de niñas, niños y sus familias que forman parte de JUNJI. A su vez, directoras y encargadas de jardines infantiles, logran ser partícipes activas de mesas de trabajo con los CESFAM de sus territorios. Finalmente, cada región desde su pertinencia y particularidad territorial avanza generando redes con agrupaciones de familias de personas con discapacidad, con la condición del espectro autista, entre otras, las que fortalecen la práctica pedagógica y el trabajo colaborativo.



## Conclusión

En el desarrollo de este artículo se ha revisado la historia de la inclusión en la JUNJI documentada desde sus propias protagonistas y revisión bibliográfica de documentos y políticas públicas. El rol de las asesoras en inclusión ha experimentado una notable transformación en el transcurso de estos veinte años, la que ha sido influenciada por cambios en la percepción institucional con relación a la inclusión y naturalmente permeada por las demandas sociales que el país ha enfrentado en los últimos años. A nivel disciplinar, este rol ha evolucionado conforme a la experiencia cotidiana con las comunidades educativas. La sensibilización sobre estos procesos no sólo ha contribuido a la definición del rol, sino que también ha posicionado al asesor y asesora de inclusión como un profesional crucial y necesario en los equipos técnicos territoriales, principalmente porque abordan y acompañan a los equipos educativos en el fortalecimiento de sus competencias técnicas y de liderazgo para trabajar en la diversidad, relevando el hecho de que, dentro de esta diversidad, están quienes presentan discapacidad.

Sin duda, se debe seguir avanzando con la convicción de que la inclusión es posible y no se limita únicamente a ciertos profesionales. Ésta debe ser una tarea colectiva, una labor como sociedad que involucre a todos y todas. Aunque en muchas ocasiones comienza con la voluntad individual, es imperativo seguir avanzando hacia un reconocimiento verdadero y genuino del valor intrínseco de cada niño, niña y su familia. Este compromiso conjunto es fundamental para construir una sociedad que valore y respete la diversidad en su máxima expresión. Se ha demostrado en esta revisión que la viabilidad de este enfoque inclusivo no es inalcanzable. Su realización depende de todos y todas quienes forman parte de la JUNJI. En este sentido, el enfoque de derechos convoca a resguardar las condiciones necesarias para proteger el desarrollo humano, sobre todo en la primera infancia, ya que toda experiencia que ocurra en dicho período puede dejar una huella imborrable en su futuro, sin duda, ha sido un camino largo de conocimiento y comprensión. Se han logrado avances significativos, y queda aún un extenso camino por recorrer en materia de inclusión. Este trayecto se revela como un proceso continuo de aprendizajes y superación de barreras, sin un destino fijo, análogo a la rica diversidad que caracteriza nuestro entorno. La inclusión no se lleva a cabo simplemente, el trabajo colaborativo y en red es crucial. El desafío como institución es que la inclusión no dependa solo del jardín infantil, sino que sea una responsabilidad asumida por cada funcionario que se desempeña en la JUNJI.

El programa de atención temprana JUNJI-SENADIS y el Programa de Apoyo Itinerante a la Diversidad, han sido clave para fortalecer e incrementar las competencias de los equipos educativos de jardines infantiles, desde el rol de profesional itinerante, apoyando y promoviendo la reflexión crítica personal y colectiva acerca de los significados de la diversidad, en coordinación y articulación con los ETT para brindar un acompañamiento pertinente e integral. Indudablemente, han tenido un impacto positivo en la transición hacia la educación inclusiva, han posibilitado la implementación práctica del enfoque, resaltando en su esencia, que cualquier práctica inclusiva demanda un proceso transformador que comienza con las personas. Por este motivo, potenciar este y otros programas para fortalecer el reconocimiento y valoración de la diversidad, son cruciales y deben mantenerse en el tiempo.

Las asesoras técnicas en inclusión expresan y desarrollan sus propias formas para fomentar la inclusión, desde un paradigma distinto al de salud propiamente tal, sino que, enfatizando su comprensión desde una perspectiva social, anhelando el día en que ya no se hable de inclusión, sino que se naturalice la diversidad y se generen

espacios educativos en los que todos y todas se sientan parte y bienvenidos. Esta mirada es lo que identifica a los y las asesoras técnicas en inclusión, y motiva diariamente a sensibilizar y transmitir a cada unidad educativa la valoración y respeto por la diversidad en su máxima expresión.

Para finalizar se destaca un sentido mensaje a raíz del primer seminario latinoamericano de inclusión organizado por la JUNJI, en la que se enfatiza que en aquellos centros educativos donde prima la inclusión se obtienen mejores resultados, ya que los niños y niñas aprenden a convivir en diversidad, potenciando el desarrollo integral de las personas, resaltando el valor ético de quienes somos garantes de derechos de niños y niñas, por tanto se genera un círculo virtuoso donde niños y niñas con alguna discapacidad cuentan con las mismas oportunidades que sus compañeros, permitiendo su crecimiento y aprendizaje integral (Bachelet, M. 2017).

“Soñar con una educación inclusiva para todos no es una utopía, es un camino”.  
(Gerardo Echeita, 2011)





## Referencias bibliográficas

Alba Pastor, C. (2019). *Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad*. Participación educativa, Vol. 6, N°. 9.

Araneda, P., Muñoz, H. (2007). *La diversidad como un valor. Módulo de autocapacitación para las comunidades de aprendizaje*. Módulo 7, JUNJI.

Booth, Tony - Ainscow, Mel - Black-Hawkins, Kristine - Vaughan, Mark - Shaw, Linda. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17276>

Comisión de Expertos de Educación Especial. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. MINEDUC. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc\\_Nueva\\_perspectiva\\_vision\\_Ed\\_Especial.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf)

Ferrer R., Hermosilla F. (2015). *Los niños del 70*. p. 171 -170. Ediciones de la JUNJI.

Garrido, A. L., Barriga Aravena, E., Cantillana, C., Jaramillo, D., Pizarro, P., Sánchez, M., & Ovando, V. (2020). *Educación, diversidad e inclusión. Todas las voces para el mundo que soñamos*. Ediciones de la JUNJI.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. p. 17. Fundación Centro internacional de educación y desarrollo humano – CINDE. Bogotá, Colombia.

JUNJI. (2008). *Resumen de Convenio a ejecutar entre 2008 y 2009 con la Cooperación Alemana*.

JUNJI (2024). *Política de supervisión, con enfoque de asesoría técnica 2024*. p. 21-25. [https://junji.cl/wpcontent/uploads/2021/03/politica\\_supervision\\_enfoque\\_asesoria\\_tecnica\\_2021.pdf](https://junji.cl/wpcontent/uploads/2021/03/politica_supervision_enfoque_asesoria_tecnica_2021.pdf)

Ediciones de la JUNJI. *Serie de hojas para el jardín*. <https://www.junji.gob.cl/serie-de-hojas-para-el-jardin/>

JUNJI. (2009). *Educación inclusiva: un camino posible en JUNJI. Testimonios*. [https://issuu.com/junji/docs/inclusion\\_1](https://issuu.com/junji/docs/inclusion_1)

Ediciones de la JUNJI (2015) *Política de supervisión*. P.10 recuperado el 30 de enero de 2024 de <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2016/06/Pol%C3%81tica-de-supervisi%C3%81n-2-edici%C3%B3n-2015.pdf>

JUNJI. (2005). *Marco Curricular de la Junta Nacional de Jardines Infantiles*. P. .2

JUNJI. (15 de julio de 2016) *Inclusión desde la primera infancia* <https://www.junji.gob.cl/inclusion-desde-la-primera-infancia/>

JUNJI (1 de enero de 2010) *Referente curricular*. Recuperado el 30 de enero de 2024, de Biblioteca Digital: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17236/Referente-Curricular.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



JUNJI. (2020). *Política de Supervisión con Enfoque de Asesoría Técnica*.

JUNJI (2021) *Política de supervisión, con enfoque de asesoría técnica*. P. 4. Recuperado el 30 de enero [https://junji.cl/wp-content/uploads/2021/03/politica\\_supervision\\_enfoque\\_asesoria\\_tecnica\\_2021.pdf](https://junji.cl/wp-content/uploads/2021/03/politica_supervision_enfoque_asesoria_tecnica_2021.pdf)

JUNJI. (2023). *Política de supervisión, con enfoque de asesoría técnica*, p. 20.

Milicic, N., Lissi, M. R., Mena, I., & Alcalay, L. (2012). *Educación y diversidad: aportes desde la psicología educacional*. Ediciones UC.

MINEDUC, JUNJI, Integra. (2005). *Educación parvularia: Construyendo el Futuro de los Niños y Niñas*. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/educacion\\_parvularia-\\_construyendo\\_el\\_futuro\\_de\\_los\\_ninos\\_y\\_ninas.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/educacion_parvularia-_construyendo_el_futuro_de_los_ninos_y_ninas.pdf)

MINEDUC. (2001) *Decreto 289 Aprueba Bases curriculares de la educación parvularia. Artículo 2º*. P. 2. <https://bcn.cl/2ghsd>

Veas, G. (2018). *Contribución de la JUNJI a la Educación Parvularia en Chile*. La Evolución Curricular. JUNJI

Parvularia. S. E. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. MINEDUC.

SENADIS. Guía de gestión 2015. *Convenio de transferencia programa atención temprana*. P. 4.

SENADIS. (2021) *Convenio de transferencia de recursos en el marco del programa de atención temprana 2021*. P. 2.

Siervo, L. & Kreisel, V. (2018). *Condición del espectro autista Evaluación, apoyos y calidad de vida*. Editorial Cuarto Propio

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f) *Inclusión*. Recuperado el 14 de marzo de 2024. <https://oei.int/oficinas/chile/inclusion/xxx>

# Entrevista







# María Emilia Tijoux: "Ese racismo dormido en la banalización despierta con la llegada de personas que vienen de afuera"

Por Bernardita Álvarez C.

73

María Emilia Tijoux es un referente en investigaciones sobre migraciones contemporáneas y racismo. La experta chilena es doctora en Sociología de la Universidad de París VIII y máster en Sociología por la París XII. Actualmente, es profesora titular en el Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, donde, además, coordina el núcleo de Sociología del Cuerpo y Emociones en la Facultad de Ciencias Sociales, FACSO. En la Casa de Bello también imparte el curso *Teorías sociológicas*



de la sociedad moderna; el electivo de profundización *Pierre Bourdieu y la Teoría del Habitus*; y en postgrado, el ramo *Procesos de racialización y sexualización: cuerpos, género y colonialismo*; mientras que en el doctorado en Ciencias Sociales enseña sobre *Teorías de la subjetivación*.

Durante su carrera ha investigado sobre los procesos de exclusión de niñas, niños y jóvenes, de aculturación de peruanos inmigrantes y los problemas de desigualdad y sufrimiento social en Chile, América Latina y Francia. Tijoux forma parte de la Red Nacional de Trabajadores Migrantes y Promigrantes y es directora de la revista *Actual Marx/Intervenciones* editada por LOM.

De manera franca y con un análisis sensible ante la crisis migratoria que acontece en nuestro país en los últimos años, la académica concede esta entrevista para la revista *Niñez Hoy* en este número sobre educación inclusiva y diversidad desde la primera infancia. En sus respuestas, la socióloga es clara en develar la discriminación que hay en Chile y que se refleja en nuestro sistema educativo; y entrega luces de cómo podemos mejorar para ser garantes de derechos de todas las niñas.





*En estos desplazamientos hay familias, se desplazan mujeres, embarazadas, niños y niñas y de manera evidente, es en general realizado en condiciones de mucha precariedad.*

¿Qué diagnóstico puede hacer acerca del racismo y la discriminación en la historia de nuestro país que dé luces de la problemática que estamos viviendo hoy?



“No podría hacer un diagnóstico, sería demasiado presumido para un problema tan grande. Pienso que las dinámicas sociales son tan fluctuantes y a veces tan contradictorias y difíciles de lo que hoy día estamos viviendo, a diferencia de los años ochenta y los noventa. Esto tiene que ver con los desplazamientos de las personas en el mundo. No solamente hacia Chile, sino también hacia Europa, hacia América Latina desde América Central y viceversa. En estos desplazamientos hay familias, se desplazan mujeres, embarazadas, niños y niñas y de manera evidente, es en general realizado en condiciones de mucha precariedad. Por supuesto ha habido cambios, en los noventa comienza a abrirse el país y al mismo tiempo, en que Chile comienza a hacer esta transición, se convierte en un país de inmigración”.



Usted ha identificado que son siete los países hoy catalogados como *inmigrantes* que, según explica, es distinto a la denominación *extranjero*. ¿Cuál es esa diferencia conceptual y por qué lo delimita a estos siete países?

“Es curioso, porque en un principio, quizás, no nos dábamos cuenta, pero lentamente se comenzó a señalar como personas de la migración a siete países de nuestra región, principalmente según orden de llegada: Perú, Bolivia, Ecuador, luego Colombia, República Dominicana, Haití y finalmente Venezuela, que es una migración que no imaginábamos que íbamos a tener. Esa diferenciación no tiene nada teórico, sino que se produjo en la vida diaria. Se comenzó a señalar como personas inmigrantes a personas de esos siete países, no haciéndolo así con personas de otras nacionalidades, incluso de la propia América del Sur. De Europa también vinieron con la consideración de ser extranjeros, digamos podríamos pensar entre personas inevitables y personas no inevitables”.

“Curiosamente, diría, que aquí hay una suerte de lejanía con los más cercanos. Estamos lejanos y lejanas de nuestros vecinos que están al otro lado de la cordillera, por el norte, sobre todo con Perú y Bolivia, cuando la frontera ha tenido siempre a estos tres países tan juntos. Y también lejanos de países en donde chilenos y chilenas vivieron tantos







años cuando tuvieron que partir por la dictadura. Los cercanos, sin embargo, son más lejanos. Somos cercanos a Europa, a Estados Unidos. Pienso que hay un hilo de la historia para entender, que tiene que ver con la conformación de nuestro Estado a finales del XIX, comienzos del XX y sigue teñida esa suerte de ideología que buscaba el desarrollo, pero fundamentalmente el desarrollo a la chilena, y por lo tanto en *clave blanca*. Entonces, hay que detenerse en la historia para ver lo que pasó, por una parte, con el proceso colonizador y, también, con lo que fue la trata atlántica de esclavos a Chile. Si bien no llegó la misma proporción que a América Central, llegaron a Chile y fueron personas importantes, por ejemplo, en la guerra del Pacífico y, sin embargo, fueron muy maltratados, sufrieron muchos castigos y obviamente se trataba de una esclavitud negra, pero también una esclavitud asiática”.

“Por otro lado, en esta conformación de Estado nación tenemos que recordar los procesos terribles de lo que se llamó *Pacificación de La Araucanía* o *Chilenización del Norte*, en donde hubo una construcción histórica contra personas negras y contra personas indígenas. Entonces, ya hay un recorrido del cual no nos podemos deshacer y que explica por qué tenemos una suerte de sentimiento personal y también colectivo de ser una sociedad blanca como sociedad chilena, a diferencia de México o de otros países. Aquí nunca hablamos de mestizaje. En ese sentido no es difícil tampoco entender este recorrido en la historia para ver cómo hoy se trata a personas que están en trabajos absolutamente precarios y explotados, a veces súper explotados, incluso en condiciones de trata, como ha sucedido y sucede en distintas regiones de nuestro país, lamentablemente. Sin embargo, hay una suerte de naturalización de estas situaciones”.

### ¿Eso pasa también por reconocernos a nosotros mismos?



“Yo creo que ese reconocimiento es una tarea compleja. Por eso con los niños y los más pequeños es un trabajo hermoso que se puede hacer de preguntarles, por ejemplo, ¿qué significa ser chileno? Bueno, tenemos muchos niños chilenos y chilenas que provienen de la inmigración y que, sin embargo, en términos de su identidad no son reconocidos como tales. El ejercicio que tenemos que hacer es con nosotros mismos como sociedad, para que pensarnos y buscar en nuestra propia historia familiar colectiva social. Tenemos ancestros negros, tenemos familias de origen indígena. El ejercicio de reconocimiento pienso que es muy útil. Y bueno, con la creatividad de las educadoras de párvulos, hay actividades hermosas que se pueden hacer con los niños”.

*Tenemos una suerte de sentimiento personal y también colectivo de ser una sociedad blanca (...) Aquí nunca hablamos de mestizaje. Independientemente de que la persona sea o no migrante, tenga o no tenga capitales económicos y culturales, el hecho de ser negro en Chile es una situación muy complicada.*

¿Qué puede decir de las familias inmigrantes que están llegando hoy en día a los jardines infantiles? ¿Son quizás familias jóvenes, integradas por madres o padres primerizos que vienen con una cultura quizás más globalizada respecto a la de inicios de los noventa y con quienes podamos enlazarlos en una mayor cercanía?



“En los noventa los primeros que llegaron como migrantes fueron los de Argentina, después del corralito y la crisis económica desencadenada. Pero los argentinos y argentinas raramente han sido maltratados en nuestro país, más bien siempre nos hemos situado nosotros por debajo de ellos, suponiendo que hay más europeos y que son más blancos. Entonces, claro que ha habido cambios, porque el flujo migratorio se ha transformado. Luego, llegaron personas peruanas, mis primeros trabajos fueron con la comunidad peruana, con niños y niñas peruanos que cursaban acá Educación Básica a principios de los dos mil. En la década de los noventa, principios de los dos mil, vienen llegando personas de Ecuador, y es interesante, los otavaleños y otavaleñas son un pueblo comerciante de ese país y generalmente ellas trabajan con sus niños en la calle. Ahí fuimos testigo de varias situaciones muy duras, porque muchas veces se les arrestó y se les acusó de maltratar a los niños”.



“Más tarde van llegando otras comunidades como la colombiana y también desde América Central y el Caribe, fundamentalmente. Hasta que comienzan a provenir después del terremoto de 2010 de Haití, desde la Misión de Estabilización de las Naciones Unidas en Haití (MINUSTAH). Llegó la comunidad haitiana a Chile y la diferencia es que llega con una lengua –no un dialecto como han dicho, no un ruido ni una cosa rara, no es una cuestión extraña–, el creole, por lo demás muy rico porque tiene una historia maravillosa de lo que significó la liberación de la esclavitud del pueblo haitiano”.

“Con la llegada de las personas provenientes de Haití se genera un proceso de racialización muy potente en Chile, porque son de otro color, color negro, lo que en Chile supuestamente no había habido nunca o, cuando hubo, se fueron, porque tenían frío. Toda una mitología armada acerca de la presencia de personas negras en Chile. Ahora, que hay más presencia haitiana, hemos sabido más acerca de su historia, algunos hemos comenzado a leer a sus intelectuales, a sus poetas, a aprender de la lingüística, de la historia del surgimiento del pueblo haitiano que, lamentablemente, siempre es presentado como un país en donde solamente hay pobreza. Y eso coloca a las personas que vienen de Haití en un lugar particularmente castigador y con ello, obviamente, los niños y niñas que provienen de Haití o que nacen en Chile de parte de padres haitianos, llevan consigo esta marca de la racialización por la migración”.

“Ahora bien, yo haría un paréntesis para decir que independientemente de que la persona sea o no migrante, tenga o no tenga capitales económicos y culturales, el hecho de ser negro en Chile es una situación muy complicada. Estudiantes universitarios, profesionales, han visto, han sufrido maltratos por ser negros. Lo que aquí funciona es un racismo de viejo cuño, un racismo que ya se produjo contra nuestros propios pueblos, contra nuestros pueblos indígenas que han sufrido mucho, y que no solamente es el pueblo mapuche y el pueblo aimara, sabemos también de esta suerte de exterminio histórico. Pero ahora, ese racismo que se naturalizó, porque tratar mal a una persona mapuche se normalizó en nuestro país durante tanto tiempo, y por eso mismo, es que ustedes (JUNJI) han tenido propuestas muy buenas sobre interculturalidad. Aunque estamos en deuda todavía, es un trabajo muy largo... pero ese racismo dormido como en la banalización, como adormecido de la naturalización de lo que implica, despierta con la llegada de personas que vienen de afuera; es decir, que no son chilenas. En ese sentido, el hecho de no pertenecer a la nación chilena les confiere un lugar inferior de subordinación y de mucho castigo, de todo tipo de castigo”.



*Lo que aquí funciona es un racismo de viejo cuño, un racismo que ya se produjo contra nuestros propios pueblos, contra nuestros pueblos indígenas que han sufrido mucho. Por eso mismo, es que ustedes (JUNJI) han tenido propuestas muy buenas sobre interculturalidad.*

80

¿Cómo podemos pensar el ejercicio de ser garantes de derechos, cuando nos encontramos con situaciones culturalmente diferentes a las nuestras, como usted nos explicaba, pero que, según nuestro entendimiento, transgreden estos derechos de los niños y niñas?



“No podría dar lecciones, sólo algunos puntos de vista de nuestras investigaciones. A mí me parece que, si la Convención de los Derechos del Niño realmente se respetara, estaríamos lejos de las situaciones que hemos vivido, que son a veces extremadamente duras. Esto lo digo a nivel de todos los niños y niñas, no solamente los niños hijos e hijas de migrantes. Probablemente, hay un desajuste entre lo que la Convención plantea y lo que nos dice la ley en Chile, y ahí están ustedes (JUNJI) en el quehacer cotidiano formado generalmente por mujeres convencidas de que los derechos de los niños no se leen en una carta, sino que se hacen reales en la vida cotidiana. Y en ese sentido, no podemos ver a las migraciones como un gran paquete de gente, yo creo que ese es un error tremendo. Cada país tiene sus propias características y, además, la gente viene de distintos lugares dentro de cada país, del mundo rural, urbano, etcétera. Por lo tanto, hay distinciones que hacer al interior de cada país. Cuando uno parte, se lleva consigo lo que uno es: su propia historia, posturas, forma de ser, lo que uno aprendió en la socialización de la infancia, de la historia familiar, y la gente que migra lleva consigo su historia. Y esa historia, muchas veces se ve complicada cuando





se producen fenómenos de aculturización, pero que lamentablemente no sucede en condiciones de igualdad y se produce ese desajuste”.

“Pensar, por ejemplo, que una cultura es inferior a otra, que –supuestamente– nuestra cultura chilena es la buena, es una de las formas que tiene el racismo cultural o diferencial. Y, en realidad, si partimos así, partimos mal, porque nuestra cultura tiene determinadas características y la cultura de la persona que llegó, lo primero que se debiese hacer es intentar conocerla y luego comprenderla, en el sentido más *Spinoziano* o de Gauthier, implica no juzgar –como dice Spinoza–, sólo comprender, no comenzar a decir esto es mejor o peor, sino aquí hay algo distinto que tengo que intentar aprender, tanto persona que llega como persona que recibe. ¿Y qué es lo que trae un niño? trae juegos con otros nombres. Me acuerdo de los niños peruanos que jugaban *yaces*, hasta que supe que era la *payaya*, como se conoce en Chile. Los niños naturalmente se expresan desde el aprendizaje y la cultura enseñada en su casa. Además, es un esfuerzo interesante y agradable, no es algo complicado pensar que el respeto a eso que el niño trae es respeto a los derechos, no es que yo traiga una suerte de catálogo en que diga hay que respetar esto, lo otro y lo demás, se aprende allí, en el encuentro, en la interacción, en la cotidianeidad”.

*A mí me parece que, si la Convención de los Derechos del Niño realmente se respetara, estaríamos lejos de las situaciones que hemos vivido, que son a veces extremadamente duras. Esto lo digo a nivel de todos los niños y niñas, no solamente los hijos e hijas de migrantes.*

---

Usted ha sido crítica del rol del Estado, lo ha calificado de racista y que se exculpa de sus problemas siendo de este modo. ¿Cómo se podrían mejorar las políticas públicas?



“Es algo muy sencillo, pero que en realidad no se practica mucho, que es considerar lo que se entrega de abajo hacia arriba, desde quienes viven las situaciones cotidianamente, con todas las diferenciaciones que eso implica. Porque, por ejemplo, no todos los jardines infantiles son iguales, cuando fui a Lluta (valle de la Región de Arica y Parinacota) o a Azapa, —donde he investigado— hay jardines con tres niños, donde los colores que aprenden y con los que se identifican son los colores de la naturaleza en la que viven. Recuerdo que la educadora nos decía que no les lleváramos materiales de un pantone de colores muy fuertes, porque allí trabajaban con los colores de la tierra. Entonces, considerar esas diferenciaciones para no aplicar de manera opresiva un modo de hacer las cosas para todos y todas por igual, es considerar las características particulares que tiene cada lugar. En ese sentido, yo pienso que puede haber muy buenas políticas públicas, pero para que ellas funcionen en realidad, es necesaria la participación de quienes están viviendo los hechos cotidianamente”.

“Digamos, no es que vamos a hacer todo, pero, por lo menos, considerar la opinión de las educadoras, por ejemplo. Es lo mismo que ocurre, por ejemplo, con la profesora o profesor de las escuelas rurales, que tiene en una misma sala a primeros, segundos, terceros, cuartos, quintos básicos, y que, a pesar de eso, logra diferenciar y enseñar a niños de todas las edades. Entonces, la pregunta es, ¿cómo lo hace? Si yo logro aprender ese quehacer maravilloso de la profesora o profesor, puedo decir que *aquí hay algo*, una potencia educativa que hay que tomar en cuenta. Pero ese profesor tiene que cumplir obligatoriamente las guías que le envían todo el tiempo y que están completamente fuera de su quehacer cotidiano. A eso me refiero cuando digo que no funcionan estas políticas públicas, porque no están en relación con la realidad, porque están diseñadas desde los lugares de los ministerios. Por lo menos que se desplacen o que inviten a la gente a poder trabajar junta. No lo encuentro tan complicado. Pero pienso, también, que esa consideración implica que quienes hacen las políticas tengan un modo de trabajar, un punto de vista hacia el mundo que sea carente de arrogancia, que considere a los demás y eso no es tan fácil”.



Leí en un estudio que usted lideró en cinco colegios del centro de Santiago durante dos años, observando cómo era la situación de los niños y niñas de Perú, que “la escuela busca domesticar a partir de actividades y prácticas que diferencian, jerarquizan, homogenizan los comportamientos”, citando a Michael Foucault.



“La gran pregunta es ¿qué es la escuela? Todos los días escuchamos críticas tremendas”.

### Sobre la calidad de la educación...



“Por supuesto, pero ¿a qué le llamamos calidad de la educación? ¿A que los resultados de los niños sean todos sobre 6,5? O sea, si lo pensamos así, la exclusión está de antemano, porque obviamente no todos los niños tienen puros 6,5. Pero la presión de los padres, la presión de las familias y de la sociedad, hace sufrir muchísimo a los niños en un contexto escolar donde no se debería sufrir. Entonces ahí está la jerarquización a la que nos referíamos, porque la escuela –y ahí coincido mucho con Bourdieu– contribuye a la reproducción de las desigualdades, no de la igualdad; porque hay escuelas con nombres y escuelas con números; escuelas con nombres en castellano y otras con nombres en otros idiomas; hay segregación escolar, porque hay pago, hay mercantilización en un país ultra neoliberal como es Chile”.

“Y con respecto al estudio que hicimos, fue muy interesante, porque principalmente lo que observamos de los niños, ya que no se les entrevista, sino que se hacen cosas con ellos para ver cómo están viendo el mundo, cuál es la relación que tienen con los adultos, etc., en lo que llamamos *la vida cotidiana escolar* –no en las aulas, sino en los patios de recreo, los corredores y las entradas de los colegios por donde se iban a sus casas y llegaban desde sus casas–, en ese ámbito de la cotidianeidad escolar vimos a niñas peruanas que no querían salir de la sala porque les daba miedo estar en el patio; también, la lucha por el mundo del fútbol, niños que quedaban fuera y otros que quedaban dentro del juego. Un día, un niño peruano llegó con una pelota nueva y

así dominó la cosa, porque traía lo que todos necesitaban para jugar y negoció con los niños chilenos que lo trataban mal. Observamos muchas cosas duras, hubo una niña que tenía siempre el carnet de identidad chileno en el bolsillo del delantal, lo mostraba siempre y me decía *'yo le juro, le juro que soy chilena'*. Entonces, cómo es posible que una niña tan chiquita tenga que estar demostrando su nacionalidad, de todas maneras, otros le decían que no era chilena”.

“Después, había mucha diferencia entre el modo en que funcionaba la escuela. Una directora decía que reconocía a los niños por el olor de la comida impregnada, por el mal olor. Incluso cuando llegamos a entrevistarla, traía con ella un desodorante ambiental y nos dijo *'antes que entren voy a echar esto, porque siempre aquí hay mal olor'*. Y por supuesto, lo decía porque había niños inmigrantes. En otra escuela conocí a un director que era exactamente al revés, me decía *'acá no hay niños migrantes, son todos chilenos'*. Yo lo encontré raro igual, porque había niños colombianos, bolivianos y peruanos. *'No'*, me decía, *'si aquí son todos iguales'*. Pero, en las manos traía un jabón y una escobilla y caminando conmigo por la escuela encontró a unos niños a quienes se los llevó al baño a refregarse las orejas y lavarle las manos en un acto, para mí al menos, extremadamente violento. Pero estábamos en 2007, y ha pasado el tiempo, yo diría que, aunque no he hecho un estudio con niños ahora, por lo que he visto, hay muchas cosas que han cambiado. Ahora hay protocolos y reglamentos, que, sin embargo, tienen que bajar para ser respetados y en el fuero más interno de muchos profesores y profesoras puede haber aún, lamentablemente, esta diferenciación con los niños”.

*Puede haber muy buenas políticas  
públicas, pero para que ellas  
funcionen en realidad, es necesaria  
la participación de quienes están  
viviendo los hechos cotidianamente.*





En ese estudio, ustedes también se refieren a que pareciera que hay en las escuelas un esfuerzo por la diversidad, pero que al final se queda en maquillaje. ¿Cómo podríamos practicar la diversidad en los jardines infantiles para no sea sólo un maquillaje?



“Pienso que es lo que ocurre desde la multiculturalidad hasta la interculturalidad. Se pueden hacer stands de varios países, pero al mismo tiempo debe haber otro trabajo más profundo sobre la comprensión de diversas culturas para mostrarlas como abanico, como muestra de lo que tengo en el colegio cantando distintos himnos; o sea, cuál es la consecuencia real de entre niños y niñas de distintos lugares, y cómo hacerlo para vincularse como si fueran todos iguales. Y hasta hoy, se puede observar, que no ha habido mucho cambio en lo que ocurre en los colegios respecto a cómo los niños se encuentran entre sí. Los niños peruanos van, por un lado, los niños haitianos por el otro se agrupan como defendiéndose. Ahora, cuidado, igual es un poco cómodo que los niños de la misma nacionalidad se junten, pero el esfuerzo que puede hacer el colegio, que puede hacer la institución porque se produzca, por ejemplo, intercambio, conversaciones y juegos que permitan los conocimientos de unos y otros”.

Una de sus especializaciones es en Sociología del Cuerpo. Usted se refiere al *cuerpo migrante* en el sentido contrario al *cuerpo ideal*. Puede explicarnos ¿cómo es que el cuerpo puede ser signo de discriminación racial y qué es lo que ha observado en sus investigaciones con los niños y niñas?



“Pienso en cosas muy específicas que vi en los niños. Recuerdo una escena en que con los chicos poníamos todas las manos juntas para ver de qué color éramos. Eran de primero y segundo básico, porque los niños de jardines infantiles pienso que no hacen aún esa diferencia. Bueno, entonces los niños decían ‘esta mano es más blanca’, ‘es más negra’, ‘es más morena’, etc. Y entre una niña chilena y otra niña peruana, la

niña peruana le dijo, *'yo soy más blanca que tú'*. Y la niña chilena le respondió, *'no, yo soy más blanca que tú, porque soy chilena'*. Entonces, esta cuestión de cuerpo migrante implica que se produce una especie de pantone de colores que funciona racializadamente para plantear las diferencias. E incluso, entre los propios chilenos funcionamos con ese pantone de colores: morena-pálida, trigueña, blanca-blanca, blanca-rosada; donde siempre lo blanco, desde la teoría de la blanquitud es como una raza que no se cuenta; es decir, se habla de raza cuando no se habla de blanco, y aquí la blanquitud se esgrime como una de las herramientas del capitalismo para dominar”.

La académica y escritora feminista Sara Ahmed en su libro “La promesa de la felicidad” utiliza los conceptos *afectos extranjeros* e *inmigrante melancólico* para cuestionar el cómo las naciones que reciben a los inmigrantes buscan interferir para *proteger* esta segunda generación de la primera, que son aquellos inmigrantes que no han conseguido *liberarse* de sus apegos anteriores y por ende sólo pueden sufrir y transmitir su enojo y terror. Los *buenos* o *malos* inmigrantes se distribuyen en términos generacionales, los hijos, la segunda generación, son aquellos que desean su propia felicidad. ¿Qué opinión le merece lo que pasa con los niños y niñas hijos de inmigrantes y cómo podemos construir un sentido de comunidad?

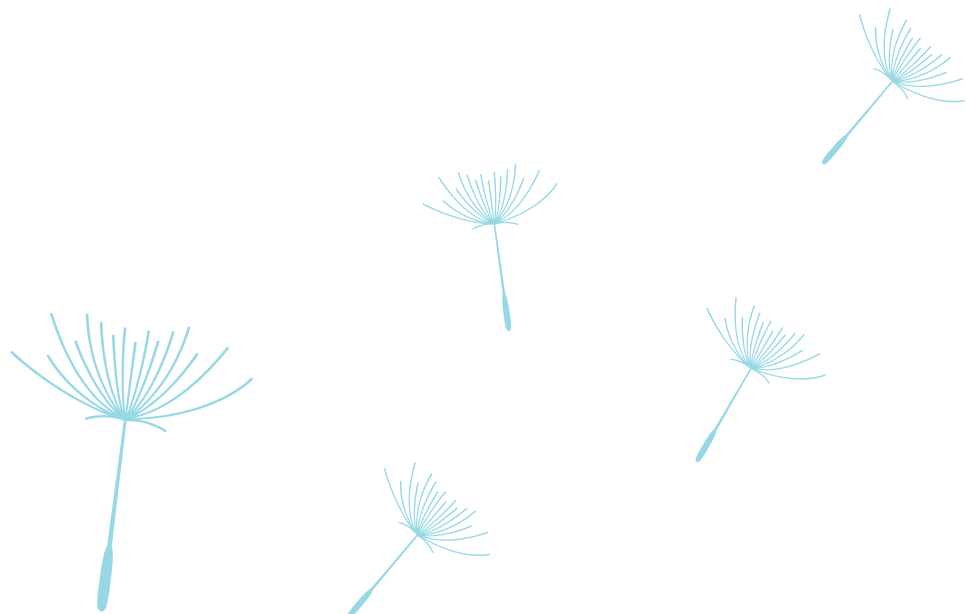


“El racismo es un sistema de dominación que no deja ningún elemento fuera, ni en salud, ni en educación, ni en cultura, nada fuera. Todo está funcionando para hacer sufrir a otro, pero naturalizadamente. Entonces, citando a Abdelmalek Sayad, autor de *La doble ausencia* que tiene un subtítulo muy bonito: de la ilusión del emigrante al sufrimiento del inmigrante. Se parte con todas las ilusiones de cambiar la vida, vivir mejor, hacer vivir feliz su familia; pero se convierte en inmigrante, lo racializan, pasa lo que estamos diciendo y eso no funciona. Entonces, la raza existe como un marcador de diferencias, como decía anteriormente con los colores de piel, pero también lo podemos decir con los acentos. Yo me he encontrado con personas venezolanas que me dicen, ‘dime si estoy hablando como tú, porque no quiero que me digan cosas y me molesten por cómo hablo’. En ese caso, no hay un color de piel que se presente inmediatamente. Lo que pasa a los niños y niñas, independientemente de su nacimiento en este país,



han crecido y estudiado, etcétera, portan como un estigma la marca de la migración de sus padres y deshacerse de ello es muy difícil, porque el chico puede intentar reivindicar ese lugar, sentirse orgulloso de ser quién es y de sus raíces, y plantearlo casi políticamente; pero, en otros casos, es tanta la continuidad de sufrimiento que quieren asimilarse para que nadie se dé cuenta de quiénes son. Y eso implica olvido de la historia, olvido de la cultura, borramiento del origen, que yo lo encuentro terrible. Hay distintas situaciones, muchos chicos haitianos que han dicho, 'no, a mí nunca me han discriminado' cuando sabemos que eso no es así, porque efectivamente es muy difícil pasar inadvertido siendo haitiano en este país, independientemente de que se sea un profesional calificado o que haya hecho doctorados en Europa. Por ser negro en Chile y haitiano. Entonces hay una condición racializada de la migración y por eso cuando decimos migrante nombramos a alguien de estos siete países".

*(El) cuerpo migrante implica que se produce una especie de pantone de colores que funciona racializadamente para plantear las diferencias.*



# Miguel López Melero: “La diferencia, lejos de ser un obstáculo, se ha de considerar una oportunidad de aprendizaje”

88

Por Bernardita Álvarez C.

---



El profesor Miguel López Melero se define como “defensor de la educación pública” que –precisa– “es lo mismo que decir educación inclusiva: una educación de todos y para todos, pero con todas y con todos”. Este tipo de frases que quedan resonando como si fueran eslogan, pero al mismo tiempo, por lo sustancial de su contenido, es algo que caracteriza al también catedrático emérito de la Universidad de Málaga, Andalucía, España.





Su principal línea de investigación es el afamado *Proyecto Roma*, una experiencia de educación en valores, del cual tiene diversas publicaciones y conferencias. También es experto en desarrollo de procesos lógicos de pensamiento en personas excepcionales en situaciones y contextos normalizados; educación intercultural; calidad de vida y ciudades educadoras, entre otras materias. Entre sus publicaciones se destacan *Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down* (1999), *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula por proyectos de investigación* (2004) y *Conversando con Maturana de educación* (2003), texto que trata de un distendido encuentro sostenido en la casa de Melero, en Málaga, con el gran biólogo y filósofo chileno Humberto Maturana.

En esta conversación con la revista *Niñez Hoy*, el experto andaluz habla sobre democracia, justicia social y los cambios que son necesarios en nuestras sociedades para tener una educación realmente inclusiva y de calidad.

Usted hace referencia a la escuela como un centro democrático en donde la niñez aprenda a pensar y a convivir juntos.

¿Qué pilares considera que deben erigir este nuevo modelo educativo desde el punto de vista de la inclusión?



“En primer lugar, hay que tener claro qué se entiende por educación inclusiva, como un derecho de todas las personas a la educación. Pero no a una educación cualquiera, sino a una educación equitativa y de calidad. Un sistema educativo es equitativo y de calidad cuando no excluye a nadie, y todas las niñas y todos los niños –y todos los jóvenes– se educan juntos formando en cada aula una comunidad de convivencia y de aprendizajes. No se puede confundir con integración. Una cosa es educación inclusiva, propia de la democracia radical –y cuando digo radical no digo dogmática, sino que va a la raíz del asunto– y otra, bien distinta, es la integración, como estandarte de las democracias neoliberales y algunas socialdemocracias”.

“De ahí que yo distinga dos grandes visiones sobre educación inclusiva: una neoliberal centrada en cambiar a los sujetos con algún tipo de peculiaridad o de culturas diferentes, pero sin crítica a la escuela actual ni a las formas homogéneas y estandarizadas de hacer educación (integración); y otra radical (ir a la raíz de los asuntos) centrada en cambiar los sistemas y no las personas (inclusión). Los sistemas deben reunir las condiciones para que ninguna persona ni ningún grupo humano se sienta discriminado. En nuestro caso, la escuela pública y su profesorado han de buscar y encontrar las estrategias adecuadas para dar respuesta a la diversidad de niñas y niños. Éste es el sentido que yo le doy a la escuela pública”.

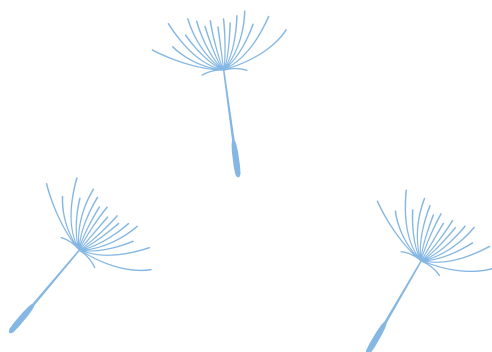
“Por lo tanto, hablar de inclusión en educación es hablar de *respeto*. Respeto a las diferencias humanas, ya que de lo que se trata es de legitimar a la otra y al otro como legítimo otra u otro en su diferencia. La diferencia como valor, no como defecto ni lacra social. En este sentido Fraser y Honneth (2006) subrayan que cuando hablan de respeto a las diferencias, de lo que hablan en realidad es de justicia social y, por eso, se necesitan políticas de redistribución para superar las injusticias socioeconómicas, en un caso, o políticas de reconocimiento en otro, para superar las injusticias de orden sociocultural; para que los derechos, la equidad y la justicia social no sean meros artificios discursivos en una sociedad donde, al parecer, no hay lugar para todas y todos. Se necesitan, por tanto, otras políticas que protejan mejor a los que más lo necesitan y ofrezcan las condiciones imprescindibles para cubrir las necesidades



básicas de todas las niñas y todos los niños como condición fundamental para que la educación sea considerada, además de un valor necesario, el medio más eficiente para romper el círculo de la pobreza y de las desigualdades en el mundo”.

“En segundo lugar, hay que saber distinguir el concepto de democracia en el neoliberalismo basado en las mayorías, del concepto de democracia total basada en los argumentos. La mayoría no siempre tiene la razón y no sólo eso, sino que suele ser injusta. La democracia se opone al poder de la mayoría absoluta. La democracia es el proceso para vivir en libertad e igualdad/equidad. Por tanto, es algo que se construye. Y en cierto sentido tiene un matiz revolucionario. Lo importante es la dignidad humana. Por eso, luchamos por una democracia participativa-distributiva, no representativa. Sólo en la democracia participativa-distributiva los valores de igualdad/equidad y de libertad cobran su verdadero sentido. La libertad de expresión no tiene sentido si no hay libertad de pensamiento. En democracia hay que desprenderse del yo y dirigirse siempre al otro u otra, a un *nos-otros* común. La democracia es el instrumento para construir un mundo mejor y también el compromiso con valores fundamentalmente: la libertad y la igualdad/equidad. La toma de consciencia de que hay que vivir para los demás es el sentido de la democracia. Podemos decir que es el instrumento para vivir bien, no para vivir mejor. ¡Eduquemos para la vida! ¡Eduquemos para vivir bien y no para vivir mejor!”

“La escuela pública es aquella que ofrece un modelo educativo equitativo y de calidad, donde no puede haber excluidos. Si existe, aunque sea un solo caso de exclusión, no puede ser una escuela pública. Mientras haya un alumno o una alumna que haya perdido su dignidad; es decir, que no sea respetado como es, ni participe en la construcción del conocimiento con los demás, ni conviva en igualdad de condiciones que sus compañeras y compañeros, no habremos alcanzado esa escuela sin exclusiones. Es imprescindible, por tanto, que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y las investigadoras e investigadores contraigamos el compromiso moral de orientar la educación hacia la equidad y la calidad”.



En “Conversando con Maturana de educación”, libro que lo reúne a usted, junto a Ángel Pérez Gómez y Miguel Ángel Santos Guerra, con el biólogo y filósofo chileno Humberto Maturana, se afirma que el aprendizaje tiene que servir para el momento presente que vivimos y no sólo para el que viviremos ¿Por qué se hace hincapié en este texto que los niños y niñas no aprendan a expensas del futuro y cómo abordar las competencias y habilidades que se debiesen desarrollar para los desafíos mundiales del siglo XXI desde la inclusión?



“Me gustaría empezar diciendo que educar a todos los niños y niñas sin distinción de etnia, religión, género, hándicap o procedencia es la finalidad primera y principal de la escuela pública. En la actualidad la escuela funciona como una escuela heredera de la sociedad industrial y nada tiene que ver con la sociedad del conocimiento”.

“En una sociedad democrática la educación de su ciudadanía tiene que ser pública; es decir, aquella a la que tiene derecho toda persona por el hecho de ser persona, independientemente de sus peculiaridades. Pero, como os decía anteriormente, no el derecho a una educación cualquiera, sino a una educación equitativa y de calidad, donde todas las personas se educan juntas formando una comunidad de convivencia y aprendizajes, donde las actividades nunca son individuales y competitivas, sino cooperativas y solidarias, porque no podemos perder de vista que el proyecto cultural de la educación pública es formar personas cultas, librepensadoras, dialogantes, cooperativas, democráticas, justas y autónomas. Esto exige al profesorado la obligación de garantizar a todo el alumnado la oportunidad de cubrir las necesidades fundamentales, anteriormente expresadas, y esto sólo se consigue cuando conviven todas las niñas y todos los niños juntos. Quiero decir que la calidad educativa está determinada por la calidad de las relaciones que se establecen en la práctica”.

“Dicho esto, y contestando la pregunta, pienso que lo que lo que afirma Maturana es que *la tarea de la educación consiste en crear un espacio relacional en el que nuestros niños (y también niñas), puedan crecer para vivir en el presente, en cualquier presente, conscientes del futuro posible o deseado, pero no alienado en ninguna descripción de él.* Por todo ello, en la escuela de hoy es necesaria una educación que origine cambios y transformaciones para la sociedad del mañana. Para lo cual, tenemos que definir muy bien *qué* tiene que aprender el alumnado, *cómo* lo tiene que aprender y *para qué* y *por qué* se aprende eso y no otra cosa. ¿Qué tipo de ciudadanía queremos formar en





nuestro país? ¿Cuál es el valor educativo del curriculum? ¿Cómo adquiere significado y valor el curriculum en una escuela pública? El curriculum tiene que ser una oferta válida para todo el alumnado y no para unos pocos, por eso el curriculum no puede ser un proyecto selectivo de cultura, pensado y seleccionado por agentes externos, sino que el contenido curricular ha de ser algo vivo/dinámico que se ha de ir construyendo a partir de las necesidades contextuales y personales del propio alumnado, así como de sus saberes, de sus culturas, de sus valores y modos de vida (identidad, subjetividad); es decir, que el curriculum no está hecho, sino que tenemos que construirlo. No es un canon inamovible, sino que se va creando y recreando gracias a los intercambios que se producen en el aula y entre los contextos familia, escuela y sociedad”.

### ¿Por qué es tan difícil entender esto?



“Sabemos que el curriculum no es sólo un concepto teórico, sino que es un instrumento regulador de nuestras prácticas de aula. Es en la práctica donde el curriculum adquiere significado y valor. Uno no sólo didáctico, sino ético e ideológico. Esa es la originalidad del Proyecto Roma que no hay unas tablas de la ley que haya que seguir a ciegas, ni algo cerrado, terminado, ya hecho, sino como propone Paraskeva (2020), es un *curriculum itinerante*, porque vivimos en una constante transformación dentro y fuera de nuestra mente. De ahí que sea necesario un curriculum que despierte en el alumnado el amor por la sabiduría, por el conocimiento y por la creatividad de aquello que aún no existe –por la cultura en general– independientemente de las prioridades del mercado. Desarrollar la generosidad, la solidaridad y el respeto por los demás y, no sólo esto, sino despertar el amor a la naturaleza viviendo en armonía con la misma. Un curriculum para entender en qué consiste la vida humana y vivir armónicamente con la naturaleza. No explotándola. Por eso, el papel del docente y del curriculum escolar deben ir encaminados a conseguir un alumnado amante de la verdad, de la bondad y de la belleza que es lo mismo que decir que la finalidad principal de la educación pública es lograr que nuestros niños y niñas, y nuestros jóvenes, *aprendan a pensar y aprendan a convivir juntos*. No es ingenuo construir un curriculum u otro”.

“Esta construcción se realiza cuando los niños y las niñas disfrutan indagando, investigando, explorando, construyendo el nuevo conocimiento a través de proyectos de investigación, partiendo de las necesidades e intereses de las niñas y de los niños y donde el conocimiento no está limitado a las programaciones, sino que está abierto a ir más allá de lo previsto. En este sentido el alumnado aprende mucho más y mejor

de lo que ofrecen los libros de texto y la voz única del profesorado. Si esto lo tenemos claro podremos entender que haya modelos educativos que restringen las posibilidades de acceso al conocimiento del alumnado y otros que las favorecen y, lógicamente, ello genera consecuencias. En el primer caso de exclusión y en el segundo de inclusión. Nosotros somos defensores de la educación pública, que es lo mismo que decir de la educación inclusiva: *una educación de todos y para todos, pero con todas y con todos*".

**Al revisar la historia reciente, se ha transitado desde un modelo educativo que se basa en el concepto de la integración a otro que hace referencia a la inclusión. Sin embargo, según cifras de la UNESCO, actualmente el 20% de los niños y jóvenes son excluidos diariamente de la educación y el 40% de la población no tiene acceso a una educación en una lengua que hable y entienda. ¿Qué es lo que falta y cómo usted cree que se puede avanzar en la materia?**



“Como decía al principio, todos los niños, todas las niñas del mundo tienen derecho a la educación. Ahora bien, ¿qué respuesta ha dado la escuela a este derecho? Desde los años sesenta hasta ahora las respuestas han sido muy diferentes. La sociedad pensaba que esa respuesta sería que hay niños y niñas que tienen dificultades a la hora de aprender y como tienen dificultades tenemos que buscarle un sistema de enseñanza y aprendizaje distintos para ellos, y una formación en el profesorado también distinta para ellos. Y entonces surgió el modelo en los años sesenta de educación especial. Vosotros todavía tenéis un problema en vuestro país con esa formación de educación diferencial. Mientras exista formación en educación diferencial en vuestro país, no habrá inclusión. Si sale el profesorado formado en la “discapacidad” –palabra que no me gusta nada– difícilmente podemos construir una escuela inclusiva”.

“Esto, en los años ochenta se ve que no da respuesta a la diversidad de los niños y las niñas en la sala y aparece el concepto de integración, pero aparece como segunda respuesta al currículum y establece que hay niños y niñas que no pueden llegar al currículum que ofrece normalmente la administración. Y, por lo tanto, hay que hacer una reducción del currículum y aparece todo el discurso de las adaptaciones curriculares. En los dos modelos se centra que el problema lo tiene el niño a la hora de aprender y que lo que tiene que cambiar son los niños y niñas y las familias, pero no cambia la



escuela. Entonces, la UNESCO en 1990 en Jomtien (Tailandia) se plantea que tampoco la integración ha dado respuesta, porque era el modelo de la reforma educativa de las democracias neoliberales y algunas socialdemocracias y no tuvo éxito. Entonces, piensan que hay que una tercera respuesta, cambiar la escuela construir una escuela distinta y cómo construimos una escuela distinta, plantean que el espacio y tiempo, la organización escolar espacio-temporal tiene que cambiar; que la formación inicial y permanente del profesorado tiene que cambiar; que el curriculum tiene que cambiar; que los procesos de enseñanza aprendizaje tienen que cambiar; que la participación de las familias tienen que cambiar; que los procesos de evaluación tienen que cambiar. Si se produce todo eso, entonces estamos hablando de la escuela inclusiva. Así que el rasgo distintivo por excelencia para saber que estamos hablando de educación inclusiva es la conceptualización que adopta el profesorado de la noción de diferencia. Si la diferencia es considerada un defecto estamos en la educación especial y en la integración, si la diferencia es considerada un valor estamos en la inclusión”.

“El respeto a la diferencia del alumnado en la búsqueda de la equidad educativa es de un valor extraordinario en la escuela pública, entendiendo la equidad no sólo como una igualdad de oportunidades, sino como la igualdad del desarrollo de las capacidades cognitivas y culturales; es decir, tenemos que hablar de oportunidades equivalentes, porque la integración está sustentada en el pensamiento neoliberal del principio de igualdad, mientras que la inclusión está sustentada en el principio de oportunidades equivalentes. No es la igualdad, sino la equidad. Así que para nosotros como Proyecto Roma *igualdad en la diversidad* es la expresión más acorde con nuestro pensamiento de equidad. Dado que las personas deben recibir en función de lo que necesitan y todo el mundo no puede recibir lo mismo, el concepto de equidad añade precisión al concepto de igualdad porque atiende a la singularidad y a la diversidad humana en sus diferencias. Esto es el qué de la cuestión, cómo se entienden las diferencias. Si la diferencia, lejos de ser un obstáculo, se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje. Bienvenido, bienvenida, quien tiene alguna manera distinta de acercarse al conocimiento, a la escuela pública, porque eso va a formar la escuela pública para bien, pero yo cuando hablo de cultura de la diversidad no sólo me refiero a las personas con alguna peculiaridad cognitiva, sino también me refiero a personas de religiones diferentes, de etnias diferentes, de cualquier tipo de diferencia. Las diferencias deben de ser respetadas”.

“Hablar de inclusión es también hablar de las barreras que impiden que haya niños y niñas que no aprendan en el aula. Sin embargo, si habla de niños y niñas que no pueden aprender se está en el discurso de la integración. Si no rompemos esta doble mirada, difícilmente estaremos hablando o realizando prácticas inclusivas en la escuela pública. Dejemos de hablar ya de niños deficientes o discapacitados, hablemos de las barreras que encontramos en los procesos de aprendizaje y enseñanza, hablemos del

currículum y de cómo se desarrolla. Lo que quiero decir con esto que no se ha de ligar las dificultades de aprendizaje a las personas, sino al currículum. Para mí hablar de inclusión es hablar de justicia social y parece lógico que, para construir una sociedad más honesta, más justa, sea necesario cambiar los modelos educativos para que estos sean más equitativos y de calidad y para ello es imprescindible un cambio importante de pensamiento en los administradores educativos, en el profesorado en general y de los investigadores e investigadoras”.

### ¿Cuál es la importancia del espacio y del tiempo en los modelos educativos que aspiran a una educación inclusiva y de calidad?



“Hablar de espacio y de tiempo escolar es hablar de cómo mejorar la calidad de la educación. Si la educación se considera como una mera transmisión de información, la organización escolar –tiempo y espacio– es muy distinta a si la educación, además, de información, produce desarrollo mental, convivencia, cooperación y transformación social. En este sentido el espacio y el tiempo son elementos imprescindibles en el sistema escolar, pero funcionan de manera muy distinta en uno u otro modelo. Por tanto, hay que romper con el espacio y el tiempo al que estamos acostumbrados si queremos construir una escuela democrática. La organización de un centro o de un aula relacionada con el tiempo y el espacio escolar, viene determinada si se funciona con doble jornada o no”.

“En principio, los centros escolares han de ofrecer espacios acogedores porque las niñas y los niños van a estar muchas horas en los centros. En este sentido el espacio puede originar calidad en la práctica educativa o puede generar dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, el tiempo es un elemento muy importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tradicionalmente se ha planificado el tiempo escolar secuencializando las horas de cada disciplina y todo ello en un solo espacio, el aula. Sin embargo, en la actualidad cualquier espacio del centro es educativo”.

“Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado hemos de planificar el tiempo y el espacio escolar para que sea un facilitador en dar respuestas a la diversidad de alumnado en las aulas, al trabajo cooperativo y solidario en grupos heterogéneos, la construcción del conocimiento (cultura escolar) de manera social, la construcción de la democracia en las aulas y la implicación con el entorno social. Es decir, tenemos que convertir las aulas en comunidades de convivencia y aprendizajes; para ello se requiere de una nueva organización de los espacios y de los tiempos del centro, de tal manera que



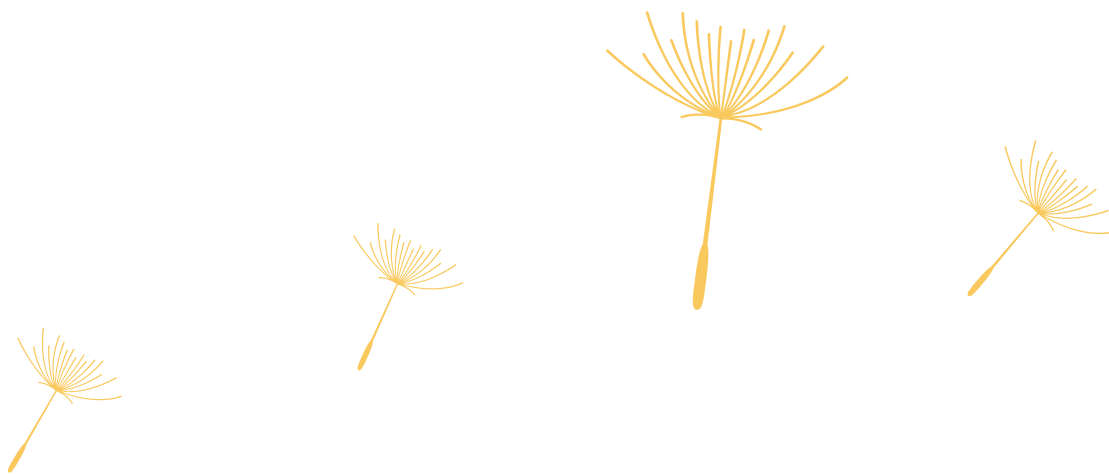


todas las niñas y niños tengan las mismas oportunidades u oportunidades equivalentes de participar en la construcción del conocimiento basado en el aprendizaje dialógico, en el que el *mundo de significados* dependerá de la calidad de las interacciones que se produzcan en el aula”.

### ¿Cuán importante es admitir la equivocación o darle espacio a la equivocación en el proceso educativo?



“En el Proyecto Roma consideramos que la base del aprendizaje es el error. Pero claro una persona se da cuenta de que se ha equivocado después de haberlo hecho; en este caso sí se puede aprender de la equivocación. La equivocación siempre es algo *a posteriori*, no es algo previo, sino que ocurre siempre después. En este sentido es en el que solemos decir en el Proyecto Roma que la base del aprendizaje es el error porque al equivocarme el error se convierte en elemento de valor de mi propio aprendizaje. Ahora bien, equivocarse es muy diferente de mentir”.

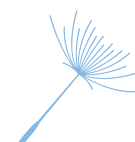


En la JUNJI hemos puesto acento en nuestros documentos técnicos y espacios de formación, en que los niños y niñas sean protagonistas de sus aprendizajes. ¿Realmente qué significa esto cuando buscamos desarrollar la inclusión y la diversidad desde la primera infancia?



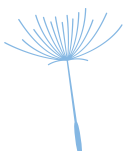
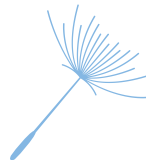
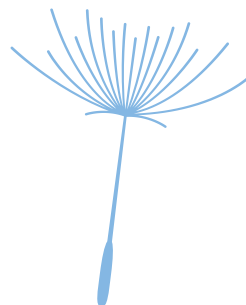
“Sabemos que las personas vienen al mundo con el deseo de aprender. Este deseo de aprender se canaliza de manera muy diferente en las instituciones educativas. En el sistema tradicional el discente es, ante todo, un receptor del material de aprendizaje que le deposita el docente y que absorbe de manera pasiva y debe saber poner en juego en el momento que fuese necesario. Para ello, tiene que acatar normas y poseer una capacidad mínima en atención y memoria. Si el individuo no reúne estas capacidades será considerado incapaz para una *educación normal* y pasará a formar parte del grupo denominado de *educación especial*. Como no está maduro –afirmarán– tiene que esperar y madurar. En un sistema democrático la posición del discente en el aprendizaje escolar es otra. Se reconoce que la educación, además de producir cultura, produce desarrollo y que éste depende de influencias socioculturales encarnadas en los contextos familiares, escolares y sociales y todo ello se produce a través de la cooperación y la convivencia. Por tanto, no hay que esperar a que madure, sino que el propio proceso de aprendizaje produce esa madurez, es decir, desarrollo; o sea, instrumentos simbólicos necesarios para seguir aprendiendo por sí mismo, con autonomía, como verdadero protagonista. El desarrollo está determinado por la educación”.

“Desde este punto de vista el discente, lejos de ser un mero receptor pasivo de información y normas, aprende de manera activa explorando, seleccionado y transformando el material de aprendizaje, convirtiéndose en co-autor de la construcción del conocimiento junto al profesorado (Kozulin, 2001). Una de las principales tareas de la escuela es crear las condiciones para que se den estos ambientes de aprendizaje. La escuela, por tanto, es el contexto en el cual los niños las niñas, y también los jóvenes, aprenden a razonar de manera autónoma. Aprenden a argumentar, a debatir y a dialogar; aprenden a tomar decisiones por sí mismos y aprenden a desarrollar sus propias ideas y pensamientos, libre de presiones del profesorado. Pero no es sólo la razón la que los lleva a actuar de una manera u otra, sino la emoción. A veces oímos decir que las personas somos seres racionales y no afectivos, y tras esta expresión hay un trasfondo emocional sin el cual no podríamos convivir. Somos racionales, sí; pero no por ser racionales dejamos de ser emocionales. Vivimos en una cultura donde se han desvalorizado las emociones a





favor de una supervaloración de la razón. Nuestro pensamiento es que el aprendizaje será más eficiente si sabemos incorporar las emociones a la cognición, por eso las clases se convierten en espacios para la indagación y la investigación donde todo el alumnado aprende a pensar y aprende a convivir, para actuar correctamente a través de los sistemas de comunicación y de las normas y los valores. Nuestro alumnado deja de pensar que aprender es *hacer deberes*, para comprender que a la escuela se va a aprender responsabilizándose de su modo de aprender y el modo de autorregularlo (*aprender a aprender y aprender cómo aprender*)".



# Experiencias







# 01

Jardín infantil *Paidahue*, La Reina, Región Metropolitana, Chile

## Sembrando igualdad

Maureen Vicente<sup>1</sup>, Ulda Yutronic<sup>2</sup>, Lorena Chamorro<sup>3</sup> y Karen Gamboa<sup>4</sup>

**A**unque no contamos con los registros oficiales de los inicios del jardín infantil *Paidahue*, sabemos que en el año 1974 inició sus actividades y hasta el día de hoy es recordado por los vecinos como un lugar acogedor que recibió con calidez y disposición a los niños y niñas de las familias de la toma de Peñalolén.

*Paidahue* significa en mapudungun “un lugar en la cordillera” y es que, efectivamente, este centro educativo se asienta en las faldas de la Cordillera de Los Andes en la Región Metropolitana. En este lugar, muchos años después desde su origen en los setenta, se siguen desplegando sueños de niños y niñas entre el viento cordillerano y entre añosos árboles frutales que entregan historia a través de sus frutos, huertos y un invernadero que nos permite sembrar y cosechar durante todo el año. Tenemos un espacioso terreno que permite que los párvulos jueguen al aire libre bajo los rayos del sol que se asoman por la montaña y se asombren con diferentes escenarios naturales que invitan a explorar y aprender.

A fines del año 2021, nos encontrábamos regresando a la presencialidad después de la pandemia del coronavirus, cuando un viernes por la tarde acudió a nuestro jardín infantil un padre con su hijo, quién saltaba y gritaba buscando poder mirar desde la reja de entrada hacia el interior del establecimiento; alcanzábamos a ver su mollera y pelo castaño. Luego, cuando los recibimos, el papá nos solicitó una vacante para su hijo, quien tenía en ese entonces dos años. Aunque contábamos con cupo, el hombre nos advirtió que G. tenía diagnóstico TEA (Trastornos de Espectro Autista) y con temor nos preguntó

1 Educadora de párvulos del Jardín Infantil *Paidahue*, La Reina, JUNJI Metropolitana.

2 Educadora de párvulos del Jardín Infantil *Paidahue*, La Reina, JUNJI Metropolitana.

3 Técnica en párvulos del Jardín Infantil *Paidahue*, La Reina, JUNJI Metropolitana.

4 Técnica en párvulos del Jardín Infantil *Paidahue*, La Reina, JUNJI Metropolitana.

si igualmente lo podíamos recibir. Nuestra respuesta fue inmediata y positiva para G. No había ningún impedimento para recibirlo. El agradecimiento y la emoción de aquel papá fueron conmovedores. Su hijo, a sus cortos años, había visto cerradas muchas puertas por poseer dicha condición.

Desde que comenzamos a conocer a G. cada día fue un nuevo desafío que nos llevó a reflexionar como equipo educativo en diversas instancias, lo que permitió entender que la dinámica habitual de nuestro centro educativo no respondía a los intereses y necesidades de todos los niños y niñas. Por esa razón resolvimos como comunidad educativa solicitar asesoría técnica a la Dirección Regional Metropolitana de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y estar dispuestas al cambio con una mentalidad abierta, flexible y disposición a adaptarnos a nuevos escenarios. Por ejemplo, nos autoformamos en los espacios de las CAUE (Comunidad de Aprendizaje de la Unidad Educativa) y todo el equipo educativo se sumó a este paciente proceso; incluso las manipuladoras de alimentos se capacitaron para ofrecerle alimentos acordes a la tolerancia de niños con espectro autista. Mientras, las técnicas y educadoras de aula identificaron sus características y necesidades particulares, sus agrados y lo que no le resultaba grato, como ruidos, texturas y algunos tipos de alimentos.


En un inicio G. exploraba todo su entorno sin soltarse de nuestra mano y buscaba siempre sentirse confortado y seguro con nosotras. Su conducta frecuente era abrazarnos con fuerza y tomar nuestro cabello con mucha concentración para separar solo una hebra, arrancarla y jugar por largos periodos observándola, emitiendo sonidos y probando su elasticidad. Su primer año de jardín infantil significó un periodo intenso en el que asistió de forma continua en la jornada habitual como todos los demás.

### De la incertidumbre a un cambio de paradigma

Su llegada derribó paradigmas tradicionales de la educación, como por ejemplo, acerca de los determinados logros que deben esperarse en los procesos de aprendizaje. Como equipo educativo nos vimos frente a la posibilidad de quedarnos en nuestra zona de confort y no aceptar a niños y niñas como G. o limitar la jornada en el jardín infantil; o aceptar este desafío de buscar posibilidades educativas reales sin aplicar ningún tipo de sesgo, trabajando por







Aunque contábamos con cupo, el hombre nos advirtió que G. tenía diagnóstico TEA (Trastornos de Espectro Autista) y con temor nos preguntó si igualmente lo podíamos recibir. Nuestra respuesta fue inmediata y positiva para G. No había ningún impedimento para recibirlo.



personalizar el aprendizaje y potenciar las habilidades que podemos observar en cada niño y niña. Un desafío fue transformar la estructura curricular para que fuese coherente con las características de este caso. Para eso sistematizamos todos los cambios y adecuaciones que comenzamos a implementar con su llegada. También nos fuimos actualizando en nuevos conocimientos acerca del TEA y sensibilizamos a las familias para vivir así una inclusión significativa como comunidad educativa.

*Nos vimos frente a la posibilidad de quedarnos en nuestra zona de confort y no aceptar a niños y niñas como G. o limitar la jornada en el jardín infantil; o aceptar este desafío de buscar posibilidades educativas reales sin aplicar ningún tipo de sesgo.*

Comenzamos a recibir a más párvulos como G. Ahora eran también S., D., R. y algunos otros amigos y amigas más quienes llegaron a nuestro jardín infantil con diferentes necesidades educativas especiales. Las familias nos explicaban que sus hijos e hijas tenían diagnosticado hiperactividad o trastornos del lenguaje, discapacidad motora o síndrome de Down. Todo esto hizo aparecer en nuestro equipo incertidumbres acerca de cómo enseñar, cómo contener, cómo saber si estamos haciéndolo bien. Sin embargo, la disposición del equipo permitió otorgar espacios de apoyo entre las integrantes de manera organizada. Implementamos la video formación, mediante lo cual registramos diferentes instancias de la











rutina diaria para luego revisarlas en conjunto y reflexionar para establecer acuerdos de mejora de las prácticas. Además, gestionamos charlas con un terapeuta ocupacional para el personal y las familias, incorporamos durante meses la asesoría de una fonoaudióloga y trabajamos junto a la asesora y educadora diferencial de la JUNJI Metropolitana. Asimismo, indagamos en teóricos como Mel Ainscow –experto en inclusión y equidad en educación– quien considera la importancia de un liderazgo que fomente la inclusión en la unidad educativa, una permanente evaluación y seguimiento de los aprendizajes para así realizar ajustes y mejoras en los procesos, y también la aplicación de adaptaciones curriculares, considerando la individualidad de los párvulos y un trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa.

Algunas estrategias o acciones útiles para este proceso son, por ejemplo, que al descansar permitimos usar a los párvulos un saco de dormir personal traído desde el hogar para propiciar la calma y disminuir la ansiedad a lo desconocido, dando el confort necesario para conciliar el sueño. El material pedagógico que les agrada lo ponemos a su disposición. Por ejemplo, una gran variedad de animales de plástico con los que D. disfruta ordenando por tamaño y tipo; diferentes autitos y camiones con los que R. juega buscándolos en el aula; muchas piezas de encaje para que S. construya torres; o masas y arena para que G. manipule, moldee y mezcle. Otro elemento que incorporamos es una cama elástica que ubicamos a nivel casi de piso y que nos ha servido como un espacio de regulación emocional que permite trabajar el sentido vestibular y propioceptivo, contribuyendo así al equilibrio interno del niño y niña y al cual acuden cuando quieren en compañía de un adulto.





## Autonomía progresiva

El vínculo con la familia se volvió un factor fundamental para este proceso de inclusión. Diariamente dialogamos y nos retroalimentamos sobre las experiencias que hijos e hijas vivieron en casa y en el jardín infantil, las que significan pequeños logros.

La comunicación con la familia ha sido fundamental para el desarrollo de habilidades en G., que ha logrado grandes avances durante el año en diferentes ámbitos de su vida como por ejemplo en su control de esfínter, en su autonomía al vestirse, también en la ingesta de alimentos y en el área socio emocional, pues cada día evidenciamos pequeños logros en la vinculación con sus pares dentro del nivel.

Por su parte, K. llegó a nuestro jardín infantil trasladada desde el sur del país, donde asistía regularmente a una sala cuna a pesar de tener más edad para ese nivel. A los pocos días, visualizamos que por sus años de vida y desarrollo, K. podía pasar a nivel medio menor, y así asumimos mayores desafíos tanto ella como nosotras como equipo educativo. Sus primeros dos días en el nuevo grupo fueron para observar su entorno. La advertimos tímida, que tiritaba y se tapaba los oídos; sin embargo fueron pasando los días y progresivamente pudimos ver un cambio al interactuar con la máquina de burbujas. Desde allí comenzó a manifestar mayor seguridad y confianza, expresando poco a poco sus emociones a través de risas con sus pares y los adultos de la sala. Con el tiempo, evidenciamos que al estar con niños y niñas de su edad, K. vio favorecido el desarrollo de su autonomía acorde a sus posibilidades.





K. se ha incorporado a los juegos y a las diferentes actividades del grupo como una más, generando en sus compañeros y compañeras el sentido de empatía, cuidado al otro y de pertenencia. Esto lo vemos cuando sus pares la incluyen y le colaboran en las acciones que ella requiere apoyo como ponerse sus zapatos. Ejemplo de esto es que cuando ve a sus compañeros corriendo en el patio, ella grita –¡A correr!– y nosotras la tomamos de su silla de ruedas y avanzamos rápido junto a los niños y niñas y ella en su rostro expresa felicidad como si de verdad corriera con sus propios pies. En el quehacer diario podemos afirmar que a K. le planteamos siempre los mismos desafíos que a sus compañeros y compañeras, los que cumple dentro de sus posibilidades. Nunca la hemos limitado por su condición, sino todo lo contrario, potenciamos al máximo sus habilidades.

*Ejemplo de esto es que cuando ve a sus compañeros corriendo en el patio, ella grita –¡A correr!– y nosotras la tomamos de su silla de ruedas y avanzamos rápido junto a los niños y niñas y ella en su rostro expresa felicidad como si de verdad corriera con sus propios pies.*

.....





### Trabajo colaborativo y en red

Como equipo educativo trabajamos complementándonos. Por ejemplo, para lograr la permanencia completa de los niños y niñas diagnosticados con TEA durante la jornada del jardín infantil, primero entendimos que es un proceso lento y fluctuante, ya que en principio las madres permanecen en el jardín infantil por largos períodos, alerta a sus hijos e hijas, y en la medida que avanza la adaptación cada vez se quedan por menos tiempo en la unidad educativa hasta que los párvulos se adaptan a la rutina en su totalidad. En medio de este proceso, flexibilizamos el uso de recursos como el de videos de celular para que las madres que no pueden quedarse se graben hablándole a su hijo o hija para luego mostrarles las imágenes al momento de la ingesta de alimentos. También hemos incorporado a las familias en los cursos o charlas con especialistas acerca de las necesidades educativas especiales.



## Conclusión

Uno de nuestros grandes desafíos es traspasar los muros de nuestra unidad educativa para dar a conocer este cambio de paradigma y que más personas puedan reconocer, reflexionar y contribuir a este proceso de inclusión. Un avance ha sido articularnos con la Red Infancia de la comuna de La Reina para exponer nuestra experiencia en un seminario de prácticas innovadoras inclusivas dirigido a todo el municipio. Además, seguimos postulando a proyectos. En primera instancia logramos financiamiento para implementar espacios educativos con diversos materiales pedagógicos acorde a los intereses de los párvulos para así dar respuesta a sus requerimientos

También nos adjudicamos un proyecto con fondos regionales para la capacitación de nuestro equipo educativo, lo que nos permitió adquirir diversas estrategias para abordar a niños y niñas con espectro autista. A esta capacitación invitamos al Centro de Salud Familiar de nuestro barrio y a los jardines infantiles de la municipalidad de La Reina, porque creemos que la inclusión debe trascender las paredes de nuestro jardín infantil y beneficiar a la mayor cantidad de familias posible.

Con un corazón lleno de disposición y apertura abrazamos la noble misión de educar a niños y niñas desarrollando actitudes como la apertura al cambio, manteniendo una mentalidad flexible, con disposición a adaptarnos a nuevas circunstancias, buscando métodos de enseñanza innovadores y validando las necesidades e intereses individuales de cada párvulo. 🌱



## Relato de la familia de G.



Fueron nueve meses llenos de expectativas. ¿Cómo serán su cara, su pelo, sus ojos? ¿Qué nombre le pondremos? ¿De qué color pintaremos su pieza?

Eran las cinco de la mañana de un 2 de septiembre de 2019 y G. nos despierta avisándonos que 'ya era hora'. Con calma tomamos lo necesario y nos aventuramos a un nuevo ciclo familiar, ya que ser padres por segunda vez da mayor tranquilidad y ya llevábamos ocho años recorrido con nuestra hija mayor.

El parto se desarrolló sin complicaciones, sólo bastaron un par de días y G. estuvo en casa. Sobraron los besos y cariños para nuestro hijo, cada gesto o llanto fueron sinónimos de alegría para nosotros. Los meses avanzaban y nuestro hijo se desarrollaba aparentemente sin problemas. Después del año y medio de vida, durante un control de rutina con la pediatra, le comentamos que no atendía a sonidos y movimiento que hacíamos para llamar su atención. Se nos derivó al neurólogo, quien diagnosticó que posiblemente tenía Trastorno de Espectros Autista. Fue un duro golpe, porque conocíamos de cerca el trabajo, la energía y las penas que significan vivir con un integrante de la familia con esta condición. Después de realizar todos los exámenes y comenzar una terapia de alerta temprana, a sus tres añitos, fue diagnosticado con TEA nivel 3 no verbal.

Fue un momento complejo. Las sesiones de terapia a veces no lograban alcanzar los cinco a diez minutos y no notábamos los avances; eso nos inundaba de desesperanza. Felizmente conocimos a Mariela y Javiera, terapeutas que fueron fundamentales en esa etapa para G., pues con una paciencia única, generaron pequeños pero significativos avances en nuestro hijo y, de esta manera, la calma volvió nuevamente a nuestra familia.

Pero poco después volvieron las preocupaciones, el desarrollo del lenguaje era complejo en nuestro hijo, él quería expresarse, pero no lo lograba, por lo que lloraba desconsoladamente y como no le entendíamos nosotros nos agobiábamos. Salir con él a jugar y ver que no interactuaba con los otros niños en la plaza, nos fundía de pena, pero comenzamos otra carrera para lograr integrar a nuestro hijo.

Un día caluroso de noviembre salimos de aventura con G. Nos habíamos informado acerca de todos los jardines infantiles de la comuna, y desde el más lejano comenzamos un puerta a puerta. Pero cuando contábamos que nuestro hijo era autista y estaba en terapia la respuesta siempre era negativa. Finalmente llegamos al jardín infantil Paidahue y con el corazón apretado esperando recibir la misma respuesta de siempre, la educadora Maureen nos preguntó de regreso cuándo podríamos comenzar a traerlo y que debíamos presentar su certificado de nacimiento para matricularlo.

*En ese momento nos volvió la esperanza y la calma. El primer día de jardín infantil lo arreglamos muy bien con su mochila y corte de pelo recién hecho. Comenzamos yendo dos horas la primera semana y con el andar se extendió su jornada hasta el mediodía. En sólo ese primer período vimos en nuestro hijo un nuevo despertar, estaba más activo y se interesaba por otras cosas.*

*La educadora Ulda fue un imán para nuestro hijo, pues generó con ella una conexión inmediata y eso nos entregó toda la confianza y compromiso en que lograríamos avanzar. Poco a poco se comenzó a quedar hasta la hora de almuerzo, comía su comida junto a sus compañeros y después ya se quedó a dormir siesta y así, hasta permanecer la jornada completa.*

*Estos dos años en el jardín infantil Paidahue, ahora en el nivel medio mayor, se resumen en las incontables actividades registradas en el chat de WhatsApp del grupo: fiestas, juegos, títeres, bailes y lo más hermoso es que él es uno más con sus amigos, quienes lo cuidan, y lo ven como un par, le ayudan a buscar sus zapatos o avisan a las tías si nuestro hijo necesita algo.*

*Esperamos que esa llama que se inició cuando abrieron las puertas del jardín infantil se extienda por toda la sociedad. La inclusión no es sólo quedarse en el discurso, es ponerlo en práctica día a día en la diversidad cultural, en las personas con necesidades especiales como nuestro hijo o en cualquier área. Sólo nos queda agradecer por el esfuerzo, dedicación y amor de esta hermosa comunidad, que no habríamos caído en mejores manos.”*

**[Madre y padre de G., comunicación personal, noviembre de 2023]**

.....



## Relato de la familia de K.

---



*“Cuando nació nuestra hija supimos que algo no estaba bien. Los médicos nos confirmaron que su diagnóstico era pie talo, escoliosis, hipotonía y retraso psicomotor. Inmediatamente comenzó su tratamiento con diferentes métodos, entre ellos, yesos permanentes en sus piernas durante meses, hasta llegar a su operación en noviembre de 2022 con resultados positivos.*

*Nuestra hija lleva diez meses asistiendo al jardín infantil Paidahue y los cambios han sido notables. Vemos un avance significativo en su aprendizaje, en las interacciones con sus pares y sobre todo en su autonomía. Con ayuda de terapias y la motivación constante de la comunidad educativa ella ha logrado caminar con apoyo, algo que como familia nos llena de emoción.*

*Estamos muy agradecidos por el trato que se nos ha dado en el jardín infantil, pues nos abrió las puertas de manera inmediata, sin importar la capacidad física que tiene K. y nos brindó un apoyo fundamental siendo flexible en el horario para que nuestra hija asista a terapias y pueda avanzar en su tratamiento.*

*Estamos agradecidos por la dedicación de toda esta hermosa comunidad que entrega confianza, seguridad y amor a los niños y niñas de manera profesional.”*

**[Madre y padre de K., comunicación personal, enero de 2024]**

---







Centro Educativo Cultural de la Infancia (CECI) *Ñady Pichidamas*  
Puyehue, Región de Los Lagos, Chile

## 02 Experiencias artísticas inmersivas multisensoriales

Carol Cárcamo<sup>1</sup> y Ximena Coñuecar<sup>2</sup>

Las experiencias artísticas multisensoriales son una forma innovadora de educar la primera infancia. Estas experiencias combinan la tecnología, el arte y la emocionalidad para crear un ambiente y entorno inmersivo que permiten a los niños y niñas recibir un cúmulo de sensaciones a través de los distintos sentidos, explorar la creatividad, expresarse de forma libre y espontánea y relevar el juego como actividad natural.

El Centro Educativo Cultural de la Infancia (CECI) *Ñady<sup>3</sup> Pichidamas* abre sus puertas a la comunidad en el año 2015, en lo que fuera la casa del director de la Escuela Rural del sector de Ñady, comuna de Puyehue, provincia de Osorno, en la Región de Los Lagos, al sur de Chile. Este espacio fue habilitado para la atención de niñas y niños del sector, mediante el programa Jardín Alternativo de Atención al Párvulo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Actualmente, el centro, cuyo entorno es completamente rural, atiende a unos seis niños y niñas de dos a cinco años once meses, quienes están a cargo de nosotras, una dupla conformada por dos técnicos en Educación Parvularia y el apoyo de un equipo itinerante integrado por una educadora de párvulos y una monitora de Arte.

La propuesta curricular del programa CECI se inspira en la filosofía Reggio Emilia que se sustenta en cuatro estrategias principales: proyectos colaborativos; áreas de juego y aprendizaje; atelier o espacio como taller; documentación y evaluación. En ese contexto, el *espacio-ambiente* es muy relevante en el quehacer educativo, puesto que es considerado como un tercer educador.

Los proyectos colaborativos nacen principalmente desde los intereses de los

1 Encargada del establecimiento CECI *Ñady Pichidamas*.

2 Técnico en Educación Parvularia del establecimiento CECI *Ñady Pichidamas*.

3 "Tierras húmedas", en mapudungun.

.....

*La propuesta curricular del programa CECl se inspira en la filosofía Reggio Emilia que se sustenta en cuatro estrategias principales: proyectos colaborativos; áreas de juego y aprendizaje; atelier o espacio como taller; documentación y evaluación.*



niños y niñas; esto quiere decir que ellos eligen de manera democrática el tema con el cual se planificará dicho proyecto, al que le damos sustento según los objetivos de aprendizajes de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP). El proyecto también puede ser elegido por la familia o intencionado por el equipo de aula según la necesidad o interés que observemos en el grupo de párvulos, y puede extenderse de 15 a 20 días, período en el que desarrollamos experiencias de aprendizajes diarias que fomentan la participación activa de la comunidad educativa. Una vez finalizado el proyecto, realizamos un evento de cierre en el que compartimos los trabajos, resultados y experiencias.

Las áreas de juego y aprendizaje se relacionan con la distribución del

espacio físico del aula, ya que éstas son organizadas y ambientadas cautelando la belleza y estética, según el interés de los niños y niñas y con distintos elementos que estén al alcance, siempre resguardando el libre acceso y propiciando la autonomía de los párvulos. Piedras, hojas de árboles o arbustos, rodajas de madera, tronquitos, forman parte del material pedagógico, puesto que se considera el contexto donde se está inserto. Esto quiere decir que ningún CECl es igual a otro.

El quehacer de los párvulos durante la jornada depende de la temática del área que se quiere implementar, que puede ser de biblioteca, atelier, construcción, disfraces, animales, hogar u otro. Las áreas son visitadas a diario por los niños y niñas en un momento determinado de la jornada, a fin de que ellos puedan





.....

*Piedras, hojas de árboles o arbustos, rodajas de madera, tronquitos, forman parte del material pedagógico, puesto que se considera el contexto donde se está inserto. Esto quiere decir que ningún CECI es igual a otro.*

desarrollar distintos aprendizajes a través del juego y los espacios que modificamos cada cierto tiempo. El centro educativo cuenta con una sala multiuso de aproximadamente 40 metros cuadrados.

En el atelier el arte es una expresión cognoscitiva simbólica del proceso de aprendizaje infantil. Éste se entiende como un espacio y tiempo determinado donde se abordan preferentemente aprendizajes del núcleo artístico sin perder la integralidad de la experiencia. Niños y niñas pueden expresarse libremente a través de diferentes disciplinas, incluyendo la música y las artes visuales como pintura, escultura, grabado, dibujo o *performance*; también la danza, el teatro y sus múltiples lenguajes. Los talleres constituyen instancias reales para la creación, la experimentación y la

observación de todos y cada párvulo. Les proponemos realizar dos talleres diarios de disciplinas artísticas, que vamos relacionando con otras áreas como el lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias, tecnología, etc.

### **Documentar la práctica pedagógica**

La documentación permite que todo lo que realicen los niños y las niñas se evidencie a través de la organización, interpretación y exposición de los trabajos de los párvulos, tanto en el proyecto colaborativo, taller de arte, áreas de juego y aprendizajes, como en las distintas experiencias que se ejecutan a diario. Esto puede llevarse a cabo mediante portafolio, bitácora, fotografías, video,



*Niños y niñas pueden expresarse libremente a través de diferentes disciplinas, incluyendo la música y las artes visuales como pintura, escultura, grabado, dibujo o performance; también la danza, el teatro y sus múltiples lenguajes.*



registro de observación, capturas sonoras, registro verbal y otros medios que cumplan con este fin. No excluimos el uso de instrumentos de orden cuantitativo; de hecho, utilizamos los libros *Trayectoria de aprendizajes de la niña y el niño e Instrumento de evaluación para el aprendizaje*.<sup>4</sup>

Por este camino que hemos recorrido con incertidumbres, aciertos y desaciertos, hemos aprendido a remirar la niñez de manera sensible, pues aquí los niños adquieren las herramientas y se desarrollan para la vida, social, intelectual, afectiva, emocional y espiritual. El arte en la primera infancia es esencial para construir aprendizajes significativos, pues se transforma en un medio por el que los niños y niñas tienen la virtud de expresar su mundo interior, asombroso y genuino mediante su lenguaje poético.

### **Inclusión y diversidad**

¿Cómo trabajamos la inclusión y la diversidad? ¿Consideramos que la práctica pedagógica debe ser inclusiva? Desde una reflexión profunda y un análisis honesto como equipo de aula hemos concluido que ser un centro educativo inclusivo implica brindar a niñas y niños experiencias diversificadas, de calidad, donde todos los párvulos, sin distinción, puedan tener acceso a ellas, a fin de otorgarles las mismas posibilidades de aprendizaje y desarrollo integral de manera equitativa, en donde tengan libertad de sentir, expresarse y relacionarse en armonía.

Para lograr el objetivo descrito, hemos desarrollado una observación minuciosa y sensible de los distintos procesos de aprendizaje, con el objeto de conocer las habilidades, aptitudes y actitudes de los párvulos. Esto nos ha permitido realizar adecuaciones a las planificaciones y diversificar las experiencias, lo que ha conllevado a que en una misma actividad existan diversas posibilidades, de modo de que todos y todas puedan lograr aprendizajes de acuerdo con su ritmo y capacidad. De igual manera, hemos transformado e intervenido el espacio-ambiente a través de instalaciones

---

<sup>4</sup> Trayectoria de aprendizajes de la niña y el niño e Instrumento de evaluación para el aprendizaje corresponden a dos libros para el trabajo pedagógico en el aula cuya autoría técnica corresponde al Departamento de Calidad Educativa de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y que se producen y publican anualmente a través del sello Ediciones de la JUNJI.



artísticas y la utilización de distintos materiales de origen noble y reciclado. El ambiente juega un rol importante en la educación inclusiva, desde su diseño y confección al escoger los materiales que se pueden utilizar, hasta el hecho de generar un espacio acogedor, de respeto y por, sobre todo, de amor y dedicación, conceptos que verdaderamente son nuestro principal motor.

Si bien en nuestra formación técnico profesional en Educación Parvularia se nos enseñó el respeto a los propios ritmos de aprendizaje –debido a que cada niño y niña es único e irrepetible– en ese tiempo nadie hablaba de inclusión en profundidad. Por ello tuvimos el desafío y enorme privilegio de vivir una maravillosa experiencia junto a J. A., un niño de tres años con síndrome de Down que ingresó a nuestro centro educativo en 2021, cuando recién se retomaba la atención presencial de los párvulos, y el uso de la mascarilla era algo habitual y que lamentablemente hacía difícil la comunicación con J.A., ya que en ese tiempo él sólo se comunicaba de manera gestual y corporal. Ninguna de nosotras había tenido la experiencia de educar a un niño con síndrome de Down; pese a ello, comenzamos a preguntarnos qué estrategias educativas podríamos desarrollar con él, cuáles serían sus necesidades y gustos, qué tendríamos que hacer cuando llorara. Las entrevistas y conversaciones sostenidas en reiteradas oportunidades con la familia y con la terapeuta ocupacional fueron fundamentales.

Retomada la presencialidad, vimos cómo a los pocos días J.A. se adaptó muy bien a sus pares, al equipo y a la rutina. Descubrimos su interés por la música, pues cuando una canción no le gustaba, gruñía y miraba al parlante. De esta forma daba a entender que quería cambiar la canción. También le agradaba cuando cantábamos o tocábamos la guitarra.



Al principio los demás niños y niñas se extrañaron de que J.A. se les acercara para mirarlos muy de cerca; sin embargo, fueron comprendiendo cómo él se desenvolvía en su entorno y, sin problemas, lo incluyeron en los juegos y en la cotidianidad misma. En la búsqueda de dar respuesta a las necesidades de J.A. y a la de todos los niños y niñas, diseñamos las siguientes experiencias artísticas multisensoriales:

- Instalación inspirada en el mundo fungi nace de un proyecto colaborativo llamado *Mis amigos los animales*. La experiencia consistió en ambientar un espacio del aula haciendo una separación del ambiente con una tela. Cubrimos el piso con bolsas y en el montaje se utilizaron elementos de la naturaleza recolectados con los niños y niñas, como hojas secas, ramas, palos, tronquitos de arrayán, piedras y aserrín. Luego, integramos figuras de hongos creadas por los párvulos con materiales reciclados de colores fluorescentes y animales de fieltro. Oscurecimos el espacio cubriendo todas las ventanas con telas negras, instalamos luces de color violeta y, para dar efecto a los colores fluorescentes, agregamos sonido ambiente. Una vez preparado el espacio, invitamos a los niños y niñas a adentrarse en este *bosque mágico nocturno*. Ellos y ellas descubrieron este lugar con plena libertad para explorar, tocar, escuchar, observar, hablar entre ellos, reír, crear historias e imaginar. Nuestro rol como equipo de aula consistió en observar y documentar el proceso. En primera instancia, niños y niñas permanecieron dos horas en ese ambiente y, al pasar los días, ingresaron diariamente en diferentes períodos de tiempo. De esas visitas al *bosque mágico* nacieron cuentos creados por ellos mismos. Además, la instalación fue visitada por las familias, escuela y comunidad del sector. La experiencia la mantuvimos durante dos semanas.
- Proyecciones de luz fue una de las primeras experiencias pedagógicas implementadas a contar de 2018 con la monitora de Arte. Con el transcurso del tiempo, nació la idea de incorporar la tecnología que estaba a nuestro alcance, mediante la utilización de imágenes esbozadas en la oscuridad a través de un proyector, un computador y un equipo de sonido. Esta actividad se vinculó a la experiencia *Mi linda noche estrellada* que se enfocó en preguntar por qué existe la noche. Trabajamos



*En una misma actividad existan diversas posibilidades, de modo de que todos y todas puedan lograr aprendizajes de acuerdo con su ritmo y capacidad.*





también con la obra de Vicent Van Gogh proyectada en un espacio del aula previamente organizado, cubierto con papel blanco. Utilizamos muebles y otros elementos con formas geométricas que también cubrimos con papel blanco y los dispusimos en distintas direcciones para dar un efecto 3D. Una vez organizado el ambiente invitamos a los niños y niñas a adentrarse por medio del juego entre la luz, la oscuridad, el color y las formas de obras tales como *La noche estrellada*, *Girasoles* y *Autorretrato*, entre otras pinturas de Van Gogh.

- *La tribu de Ñady*” es un proyecto colaborativo realizado con experiencias vinculadas al título: *Mi lugar favorito*. Cada niño y niña dibujó, pintó y adjudicó un nombre creativo a su obra. Las respuestas que surgieron las fuimos registrando textualmente en una bitácora. Posteriormente, fotografiamos los dibujos para crear una presentación que se proyectó en un espacio similar a la experiencia *La noche estrellada*. Utilizamos tres proyectores para exhibir las imágenes, y los



niños y niñas pudieron observar y apreciar sus creaciones de una manera sensible y estética, además de expresar sus sentimientos, sensaciones y emociones, lo que les permitió transitar por sus recuerdos y conocer más a sus pares.

*“Mi lugar favorito es la cocina (de mi casa). Me gusta estar con mi tata Enzo. Siento alegría porque me caigo de la silla. Comparto con el tata Enzo y mi abuela Minda, y aquí estoy, sentado en la silla” (A.E.C.N., comunicación personal, 28 de agosto de 2023).*

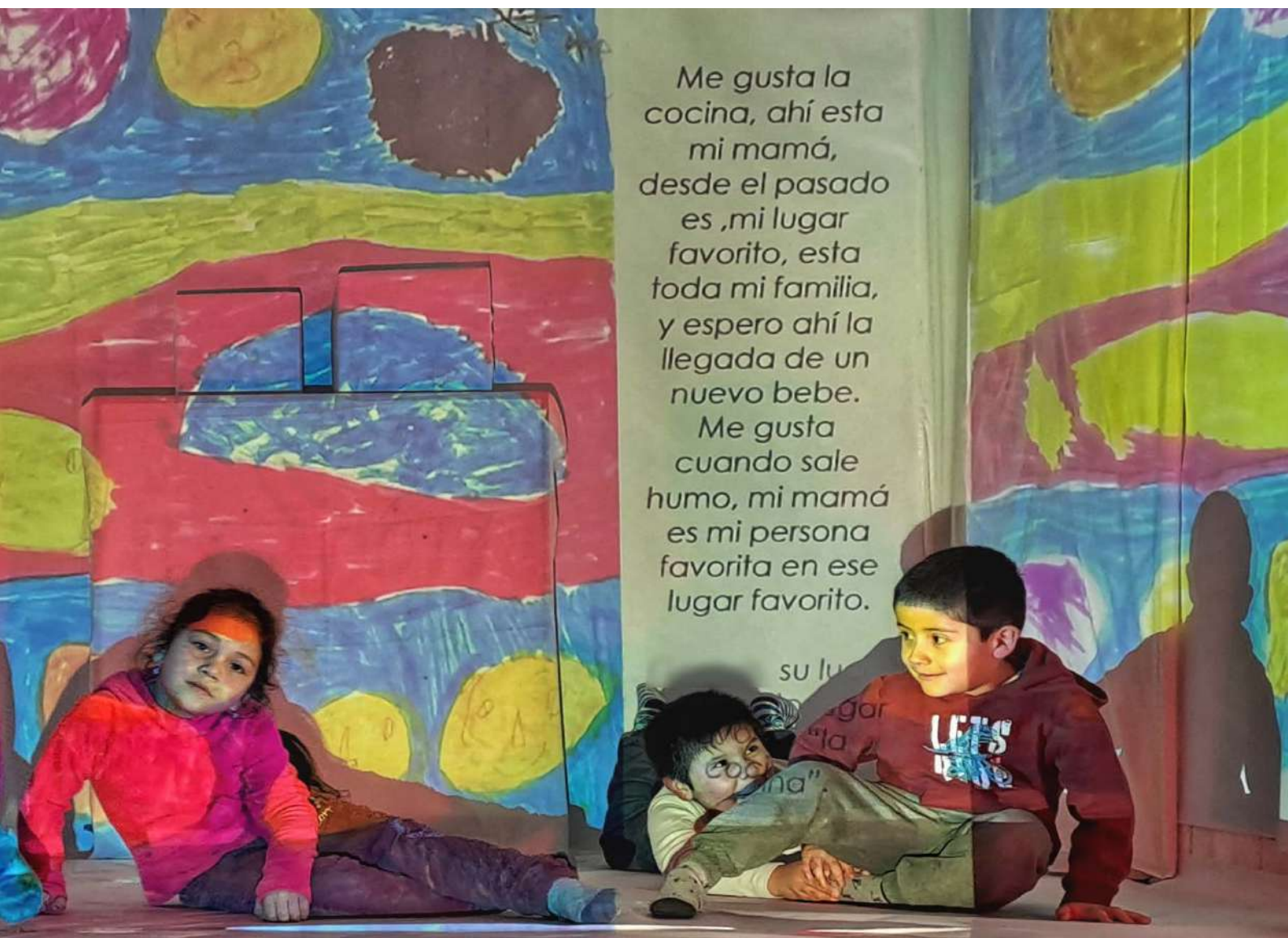
*“Mi lugar favorito es suave, soy feliz haciendo tuto con mi mamá. Mi cama es suave, con olor a flores. Mi lugar favorito huele a suave, es mi habitación con mamá” (A.M.B.R., comunicación personal, 22 de agosto de 2023).*

*“Me gusta la cocina, ahí está mi mamá. Desde el pasado, es mi lugar favorito. Está toda mi familia y espero ahí la llegada de un nuevo bebé. Me gusta cuando sale humo. Mi mamá es mi persona favorita en ese lugar favorito” (G.A.R.S. comunicación personal, 22 de agosto de 2023).*

*“Mi lugar favorito es el río, porque nací cerca de él y ahora que tengo seis me siento protegido por el río. Aquí siento felicidad compartiendo este lugar” (A.A.G.Q., comunicación personal, 21 de agosto de 2023).*














## Conclusión

De estas experiencias han surgido aprendizajes relevantes, tales como el desarrollo de la imaginación, la creatividad, la expresión corporal, la emocionalidad y el lenguaje verbal, a través de la creación de historias colectivas, la exploración de texturas, el juego libre, el intercambio de ideas e hipótesis, entre otros. Además, estas experiencias artísticas han permitido a los niños y niñas incluirse, compartir todos juntos a través del disfrute y crear un ambiente de paz y tranquilidad. Hemos ido avanzando en el desarrollo de la observación de los niños y niñas de una manera más íntima, minuciosa y sensible, lo cual nos ha permitido realizar evaluaciones cualitativas más enriquecedoras, así como analizar, reflexionar y tomar decisiones para la mejora oportuna de la práctica pedagógica. Creemos que la clave ha sido aprender a conocer a cada niño y niña y saber cómo se relacionan y se desenvuelven en la cotidianeidad; también, ser conscientes de sus habilidades desde una mirada auténtica y respetuosa y utilizar los *espacios-ambientes* del entorno como una oportunidad de aprendizaje. La consolidación del trabajo en equipo también ha sido significativa. Como mediadoras hemos aprendido a conocernos, a aceptarnos desde el respeto y la admiración. También nos hemos autocapacitado y nos reunimos permanentemente para realizar un análisis y reflexión crítica. Finalmente, confiamos en nuestras capacidades y habilidades y las complementamos con el objetivo de seguir creciendo y mejorando nuestra práctica inspirada en sentir la infancia desde el corazón. 

*Creemos que la clave ha sido aprender a conocer a cada niño y niña y saber cómo se relacionan y se desenvuelven en la cotidianeidad; también, ser conscientes de sus habilidades desde una mirada auténtica y respetuosa*









Jardín Infantil *Campanita*, Valdivia, Región de Los Ríos, Chile

# 03 El sentido profundo de relacionarnos con otros

Jacqueline Durán<sup>1</sup>

Entre cerros de copiosa vegetación, bajo un cielo gris y el sonido de la lluvia intensa resonando sobre los techos de las casas de la ciudad de Valdivia, al sur de Chile, se erige el jardín infantil *Campanita*, el primero de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en la Región de Los Ríos, inaugurado el 15 de junio de 1973, como un espacio de protección a la primera infancia y de acceso a la educación. Sus inicios están cimentados en el compromiso social, el amor al prójimo, la resiliencia, la convicción de justicia social y la entrega desinteresada, bases que inspiran el presente y futuro de nuestra unidad educativa.

Todo comenzó cuando sobrevivientes del terremoto que sacudió Valdivia en 1960 –catalogado en el mundo entero como el más grande en la historia– lograron reconstruir un hogar digno en el barrio El Matadero apoyados por estudiantes de la Universidad Católica de Valparaíso, motivo por el cual este sector pasó a llamarse posteriormente Población Valparaíso. Más tarde y con el mismo ímpetu de reconstrucción, el señor Pedro Antonio Véliz, presidente de la Junta de Vecinos N°14, luchó por conseguir terreno y recursos para levantar un jardín infantil en ese lugar. Hasta el día de hoy, el señor Pedro Antonio Véliz es recordado como un hombre visionario que supo advertir lo necesario que era contar con un espacio protegido y de bienestar para niños y niñas.

Las primeras educadoras parte del *Campanita* fueron convocadas por la propia junta de vecinos en mayo de 1973. Cada una de ellas demostró un férreo compromiso social y, de forma voluntaria, colaboró mano a mano con los residentes del sector para habilitar el espacio, siendo contratadas tres meses después por la JUNJI. Recapitular esta historia nos parece fundamental para visibilizar aquello que mueve desde sus inicios al jardín infantil *Campanita*: gestos llenos de amor, consideración y respeto por el otro, comunidad desde los esfuerzos individuales y colectivos, vivir en inclusión.

<sup>1</sup> Educadora de párvulos del jardín infantil *Campanita*, Valdivia.

La historia del *Campanita* está ligada a la necesidad de ofrecer oportunidades, donde se mira al otro como un legítimo otro y las historias personales son reconocidas y valoradas. La igualdad y justicia en la atención de niñas y niños de las poblaciones de Valdivia fue desde el comienzo una oportunidad para ofrecer posibilidades reales de bienestar y educación, que en ese período no estaban al alcance de determinados grupos sociales. “Creemos que una mirada global de los procesos históricos permite visualizar que, inicialmente, pocos niños y niñas podían acceder y participar de los procesos educativos formales, siendo segregados quienes, por sus características personales, culturales, de género o clase social no eran considerados para asistir a establecimientos educacionales” (JUNJI, 2020, p.13). Para comprender lo que sucede actualmente respecto a lo que entendemos por inclusión, es preciso hacer recuento del pasado y ver cómo influyó en el presente. “En las últimas décadas, el país ha avanzado de la integración hasta la inclusión educativa, promoviendo leyes, decretos, programas que buscan eliminar atisbos de discriminación, segregación o exclusión, teniendo un rol activo el Estado, valorando la enseñanza inclusiva, que enfatiza que las diferencias entre estudiantes es un recurso y un valor educativo” (Moreno; Ortiz; Reyes, 2017, p. 6).

## Líder transformacional

Desde que abrimos las puertas cada día a primera hora de la mañana, los auxiliares de servicio Alejandra, Néstor y Verónica acogen con amabilidad a las familias que llegan, dispuestos a resolver dudas, esforzándose por comprender el idioma de quienes provienen de Haití, y apoyando a las madres, padres, abuelos con sus preocupaciones. Todo el equipo educativo está involucrado en vivir la inclusión, guiados por nuestra directora Alicia Jaramillo Pacheco, líder transformacional que después de 42 años de un camino recorrido en la JUNJI se retiró en diciembre de 2023. Antes de jubilarse quiso compartimos algunas reflexiones:

*Cuando recién se estaba instalando el concepto de inclusión en el diálogo educativo, nos las ingeniábamos buscando estrategias, construyéndolas entre nosotras mismas con lecturas y análisis, comprometidas con los niños y niñas. Hacíamos redes con el Centro de Salud Familiar (Cesfam) Jorge Sabat y el Servicio de Salud de la Región de Los Ríos. Y lográbamos evidenciar avances en cada niño y niña.*

*En tiempos de mayor flujo de inmigraciones, nos propusimos acciones para atender a niños y niñas de diferentes nacionalidades, provenientes de Argentina, Haití, Perú y México y, a su vez, advertimos nuestra realidad intercultural del territorio.*

*Un hito en el proceso inclusión han sido las entrevistas que generamos con las familias, porque visibilizan los apoyos que ellas necesitan y porque nos permiten generar espacios de apertura para acoger sus sentires, preocupaciones y anhelos. En este espacio derribamos prejuicios, pensando siempre en poner en el centro a la persona, respetando sus derechos; tenemos la convicción de que todas las personas son seres singulares, los niños y niñas son sujeto de derecho que tienen una tremenda y rica diversidad (A. Jaramillo, comunicación personal, diciembre de 2023).*





*El interés y la perseverancia por jugar interactuando con los otros, nos permite darnos cuenta como educadoras, de que a niñas y niños no les importan las diferencias que podrían separarlos, sino que se centran en ayudarse los unos con los otros cuando lo necesitan.*

### **Inclusión inherente en la primera infancia**

La comunidad educativa, y la familia en particular, son actores y testigos de cómo los niños y niñas van construyendo sus propias historias, enfrentando desafíos y tomando consciencia, con la guía de adultos mediadores, de que son capaces de eliminar barreras. En el patio interior de nuestro centro, por ejemplo, M. juega con sus pares de Sala Cuna Mayor. Ella se pone de pie de forma autónoma y se apoya en un carrito para desplazarse, mientras su compañero D. le da sostén para que se impulse y otros amigos la llaman intercambiando risas entre todo el grupo. El interés y la perseverancia por jugar interactuando con los otros, nos permite darnos cuenta como educadoras, de que a niñas y niños no les importan las diferencias que podrían separarlos, sino que se centran en ayudarse los unos con los otros cuando lo necesitan. Sin embargo, nos encontramos en un mundo adultocentrista que categoriza y busca una normalidad que se concibe como si fuese un laboratorio. ¿Qué es ser normal? ¿Cuál es el cuadro comparativo que nos define? ¿Qué pasa si no cumplimos con ese estándar? ¿Por qué es tan importante estandarizar





a los niños y niñas? Estas preguntas que hemos visto se repiten en el sector educativo, demuestran que los adultos buscamos que los niños y niñas cumplan con nuestras expectativas, con lo que creemos que son conductas aceptadas y normales. Por contraste, en la niñez y sobre todo en la primera infancia, de manera natural se reconoce y valora la singularidad que cada uno tiene, que se entrega al otro y en el que el intercambio complementa y enriquece. En nuestra Sala Cuna Menor, a los bebés les ofrecemos la mayor cantidad de experiencias directas que pongan en juego sus sentidos, por ejemplo, para que puedan ir identificando las características de los objetos, y así vamos apreciando sus potencialidades y ritmos individuales. Progresivamente, los niños y niñas van adquiriendo conciencia de *yo puedo* y también un sentido de competencia al desarrollar lo que les

motiva, al repetir y ensayar una acción varias veces, o al descubrir por sí mismos el máximo de cosas posibles.

Esta consciencia le brinda tanto a los bebés como a las niñas y niños en sus primeros años, una convicción interna de que él o ella puede enfrentar los desafíos que se le presentan. Entonces, creemos que el ambiente es el que se debe modificar para que el niño o la niña pueda plantarse frente al desafío; lo que no implica simplificar la experiencia, sino generar un puente que ayude a transitar por ella, construido por el mediador o mediadora que posibilita que niño o niña incorpore estrategias que optimizarán su funcionamiento cognitivo; es decir, tenemos la oportunidad en nuestro jardín infantil de que el párvulo avance y se desafíe a través de vínculos afectivos y un conocimiento y seguimiento profundo de sus procesos mediante interacciones





Existen diferentes formas de enfrentar el ambiente preparado, cada niño y niña pone en el juego sus propias posibilidades y ritmos; sin embargo, ambos están desarrollando construcciones mentales de procesos y conceptos, en este caso, en relación con la interacción con la tierra y las plantas.

positivas, con una actitud atenta, respetuosa de los ritmos de desarrollo, propiciando la autonomía y transmitiendo confianza en sus capacidades, rescatando y respetando las iniciativas propias de ellos y ellas desde sus potencialidades, sin subestimar y derribando barreras para el aprendizaje.

C., de un año y dos meses, quiere explorar el vivero de la Sala Cuna Menor. Cava con la pala, removiendo la tierra de hoja y trasvasiéndola a la maceta. Mientras, L. de sólo ocho meses, manipula la tierra de hojas descubriendo las sensaciones que le producen, la toma con sus manos, se la acerca a la boca y vuelve a tirarla al suelo. En todo momento están acompañados por alguna de nosotras, quienes nos dedicamos a observarlos, a reconocerlos y apreciar cada uno de sus descubrimientos. Como se evidencia, existen diferentes formas de enfrentar el ambiente preparado, cada

niño y niña pone en el juego sus propias posibilidades y ritmos; sin embargo, ambos están desarrollando construcciones mentales de procesos y conceptos, en este caso, en relación con la interacción con la tierra y las plantas.

Es así como diariamente en las aulas, tanto de las salas cuna como de los niveles medios, se pueden observar a niñas y niños tomando decisiones, explorando y descubriendo en ambientes preparados por nosotras, que les ofrecen alternativas sobre cómo enfrentar la vida práctica, la ciencia, el arte, el pensamiento matemático, el gusto por la lectura, el reconocimiento de las emociones, la relación con la naturaleza, entre otros. Transversalmente, con estas vivencias estamos fomentando la autoconfianza de niñas y niños, quienes progresivamente van tomando conciencia de sus fortalezas,

sentimientos, opiniones, preferencias, en una convivencia amigable. Como se señala en el Cuaderno de educación inicial N°14 *Educación, diversidad e inclusión. Todas las voces para el mundo que soñamos*, de Ediciones de la JUNJI, “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” (JUNJI, 2020, p. 46).

## Eliminar barreras

T. del nivel Medio Mayor tiene diagnosticado Trastorno de Espectro Autista (TEA). En un inicio, mantenía distancia del grupo de niños y niñas y se ubicaba alejado de las experiencias pedagógicas que se realizaban en el aula; veíamos que le costaba *salir de su espacio*, el que concebía como su lugar seguro en la sala. Paulatinamente, Christine, técnica en Educación Parvularia, se dio cuenta de que existían materiales pedagógicos, como los rompecabezas, que le producían agrado al niño; por ello Christine fue ubicando diversos puzzles en lugares que eran distintos a los que eran más habituales para T. y, con esa motivación, poco a poco el párvulo fue interactuando cada vez más en el aula, moviéndose por otros espacios e incluso comunicándose con sus compañeros, a quienes paulatinamente aceptó que le acompañaran en sus juegos; todo esto, siempre bajo la mediación de Christine, figura significativa para T. y que le produce tranquilidad. De vez en cuando, vemos que T. se descompensa por alguna situación que le genera algún nivel de angustia y repite conductas para autorregularse; ante esto, los otros niños y niñas reaccionan de forma empática y se le acercan diciéndole “tranquilo, vamos a ir a buscar a Christine” y así lo hacen, convirtiéndose los otros niños y niñas también en un factor protector de su compañero.

*De vez en cuando, vemos que T. se descompensa por alguna situación que le genera algún nivel de angustia y repite conductas para autorregularse; ante esto, los otros niños y niñas reaccionan de forma empática y se le acercan diciéndole “tranquilo, vamos a ir a buscar a Christine” y así lo hacen, convirtiéndose los otros niños y niñas también en un factor protector de su compañero.*







Gracias a los esfuerzos, la formación y el sentido de lo humano, la Educación Parvularia ha dado señales claras y certeras de que la inclusión en todas sus dimensiones enriquece al educando, a su entorno, a su familia y a la comunidad en general, fortaleciendo el ser ciudadano y ciudadana.

.....

Vivir la inclusión con los sentidos compartidos es, para nuestro jardín infantil, abandonar las etiquetas y elegir una acción permanente de valoración de las características de cada niño y niña, con la convicción que desde la singularidad de cada uno y una, es posible avanzar en los aprendizajes, los sentimientos, los pensamientos y el amor por uno mismo; porque las barreras no son intrínsecas, sino que las instalan personas adultas que, como decíamos, categorizan a los individuos para insertarlos en un mundo que muchas veces no tiene los recursos para poder relacionarse de manera respetuosa. En una sociedad vertiginosa, llena de exitismo, con una educación arraigada en que lo que importa es *ser el mejor*, se nublan los ojos frente a la inclusión. No obstante, gracias a los esfuerzos, la formación y el sentido de lo humano, la Educación Parvularia ha dado señales claras y certeras de que la inclusión en todas sus dimensiones enriquece al educando, a su entorno, a su familia y a la comunidad en general, fortaleciendo el ser ciudadano y ciudadana.



## Inclusión cultural

En el jardín infantil *Campanita* trabajamos por rescatar el valor de la interculturalidad propia de la Región de Los Ríos, por medio de actividades ancestrales cotidianas vinculadas a los alimentos del territorio, como la horticultura, hierbas medicinales, frutos propios de la zona, preparaciones caseras, las cuales son parte de actividades pedagógicas que realizamos desde lo lúdico con los niños y niñas y que intercambiamos también con quienes provienen de otros países, avanzando así más allá de las costumbres locales. Por su parte, las familias haitianas que han llegado a vivir a Valdivia y son parte de nuestra comunidad educativa, traen consigo sus creencias, cosmovisiones, formas de vida e idioma. Nosotras incentivamos el que los niños, niñas y toda la comunidad educativa comparta entre sí sus historias de vida y aprendamos los unos de los otros.

Los propios párvulos se han hecho parte importante de la inserción de sus familias migrantes a la vida en Valdivia. Como equipo también hemos redoblado los esfuerzos haciéndolos sentir parte. En su mayoría, las familias provenientes de Haití llegaron con un manejo muy limitado del idioma español; por eso nos ha sido útil la aplicación de WhatsApp para traducir los mensajes del creole al español y viceversa, permitiéndonos una conversación más fluida. Es maravilloso ver cómo niños haitianos se incorporan a juegos de peluquería, por ejemplo, porque en su cultura, el hombre es quien lidera la familia y existen conductas que no son aceptables para ellos en su idiosincrasia. En estas experiencias surge la importancia de la perspectiva de género, donde se comparten roles de igual forma entre niñas y niños abandonando las ataduras de pautas culturales, relevando roles compartidos y sin distinción para hombres y mujeres. Las familias, por su parte, las van aceptando e incorporando a su cultura de manera amigable. Podemos ver a A. junto a F. jugando con M. aplicando todos los procesos que involucra el asistir a la peluquería. A. y F. establecen diálogos y explican a M. el proceso que llevan a cabo, mientras M. mantiene la interacción con una conversación en español, agregando palabras en créole “nap boule” (está bien). Esto da cuenta de cómo niños y niñas juegan en libertad, sin vínculos de etiquetas y disfrutando de la creatividad que impulsa su acción lúdica.


## Conclusión

En este recorrido por nuestra historia hemos narrado algunas situaciones de los niños y niñas que asisten a nuestro jardín infantil, donde queda demostrado el espíritu de inclusión que ha sido parte de la historia del *Campanita*, desde sus orígenes a inicios de los setenta. Derribar las barreras ha sido para nuestro equipo una motivación continua para buscar formas de desarrollar procesos de aprendizaje y de vida, “donde se valore al otro como un legítimo otro en la convivencia”, en palabras de nuestro referente Humberto Maturana (1988). “La colaboración sólo es posible desde el respeto y cuidado por el mundo propio y el del otro” (Maturana, 2001, p. 264).



Tenemos claridad de que los recursos son limitados y es justo reconocer el esfuerzo que hacen profesionales de oficinas para orientarnos: educadoras diferenciales, terapeuta ocupacional y psicóloga infantil, quienes intentan llegar a todos los jardines de la JUNJI, que están dispersos en la compleja geografía de la Región de Los Ríos, factor que hace el proceso de llegar a todos y todas más difícil. Es un anhelo contar con un equipo interdisciplinario institucional más amplio para generar aquella mediación significativa que asegure una educación de calidad para todas y todos, una declaración de principios de nuestra misión institucional.

A pesar de ello, aún si contáramos con más especialistas, no sería suficiente si no nos moviera un espíritu que reconoce al prójimo con sus características, fortalezas, posibilidades, oportunidades de mejora y lo valora como persona. Estamos llamados a derribar los conceptos educativos antiguos que aún imperan, que etiquetan a niños y niñas según sus necesidades educativas especiales, su etnia, su origen, su género. Porque lo que se requiere mejorar, no es la conceptualización que se usa para poder comprender el universo de un niño o una niña, sino, también y fundamentalmente el cómo nos relacionamos desde el respeto y la consideración, y la forma en que proponemos ambientes de aprendizajes motivadores y amigables que permitan vivir plenamente en sociedad.

Nuestro convencimiento es que se comprenda que toda persona es diversa, que todas y todos podemos aportar más allá de cualquier dificultad, y que es el contexto que nos rodea el que debe ajustarse para ofrecer oportunidades reales a todas y todos. 

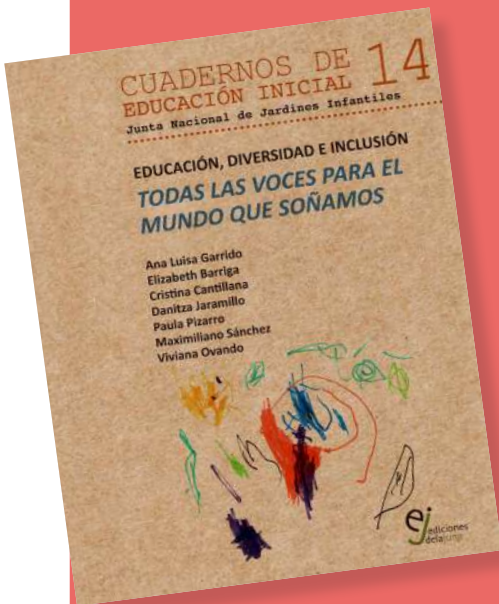
## Referencias bibliográficas

- JUNJI. (2020). *Cuadernos de Educación Inicial 14: Educación, diversidad e inclusión: Todas las voces para el mundo que soñamos*. Ediciones de la JUNJI.
- Benavides, N., Ortiz, G. y Reyes, D. (2017). *La inclusión escolar en Chile: Observada desde la docencia*. Universidad de Talca.
- Maturana, H., (1988). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Ediciones Dolmen Ensayo.

# Reseñas







Año 2020

Ediciones de la JUNJI

Autores:

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

Con la sincera intención de transmitir el valor de la diversidad, este libro –que corresponde al volumen N°14 de la *Colección de Cuadernos de Educación Inicial*– nace con el objeto de transmitir la riqueza inherente a cada unidad educativa, compuesta por integrantes curiosos, exploradores y gozosos de aprender.

Niños y niñas, por tanto, son la inspiración. Para ellos y ellas la inclusión es parte de la vida cotidiana, pues la viven al aproximarse a otro e invitarlo a jugar y fomentan cada vez que hacen advertir a los adultos todas aquellas lecciones de vida que están tan presentes en la infancia, y que, por algún motivo, cuando transcurren los años, parecen olvidarse. De ahí que el libro invite a la reflexión individual y colectiva desde una mirada a

la diversidad como concepto ampliado, es decir, no sólo mirar la práctica educativa desde 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 características personales.

Es relevante entender que el proceso de aprendizaje no sólo debe ser inclusivo en la medida en que otorga oportunidades a los párvulos, sino que también debe promover en la sociedad una mirada de valoración a la diversidad, es decir, debe promover aprendizajes que permitan que tanto niños y niñas como sus familias puedan valorar al otro y respetarlo como un ser legítimo, que es un aporte a la sociedad desde lo más profundo de sus características humanas.



Año 2024  
Zig-Zag  
Autor:  
Paz Corral  
Ilustraciones de  
Pati Aguilera



Año 2013  
Apila Ediciones  
Autor:  
Olga de Dios

## Los vecinos perfectos

---

Con una historia familiar y cercana, este recién estrenado libro de autoras chilenas aborda el tema de la migración desde la diversidad y la tolerancia, a través del uso de un lenguaje simple y atractivas ilustraciones. “Si tuviera que resumir el libro es dos palabras diría *migración* y *empatía*. Es un libro que escribimos pensando en las familias migrantes. No es sólo una historia para niños, sino que nos da la posibilidad reflexión. Muchas veces las actitudes de los adultos condicionan o afectan a aquellos a los que estamos enseñando. Es una historia cotidiana, para sentirse identificado”, cuenta Paz Corral, escritora, para editorial Zig-Zag.

## Monstruo Rosa

---

Este cuento está dedicado a todas las personas que alguna vez se han sentido un *monstruo rosa*. Este libro busca entender la diversidad como un elemento enriquecedor de nuestras sociedades. Apoyado por simpáticas y creativas ilustraciones, la historia acoge, emociona y ayuda a las niñas a sentirse incluidos, a valorar la amistad y desarrollar el autoestima.

Este cuento fue enviado a nivel Medio Mayor de la modalidad educativa Conozca a su Hijo (CASH) y a los jardines comunicacionales de la JUNJI y escogido para la colección del año 2017 del Plan Nacional de la Lectura.



Año 2024

Bellaterra Edicions

Autor:

*bell hooks*

## Enseñar comunidad una pedagogía de la esperanza

En su boletín de novedades, la editorial catalana Bellaterra Edicions –especializada en la difusión de obras de carácter académico o de alta divulgación en el campo de las ciencias sociales– destaca esta traducción al castellano (de Javiera M. Mac Pherson) del libro *Teaching to Transgress: Education As the Practice of Freedom* publicado originalmente en 1994 por la escritora y activista social feminista estadounidense conocida por su seudónimo *bell hooks*. La editorial destaca que enseñar comunidad señala con contundencia la necesidad de acabar con el racismo desde la perspectiva de que ‘nadie nace racista, todo el mundo toma una decisión’. Así es como *bell hooks* abre una brecha desde la que podríamos tomar la decisión de acabar con los sistemas de dominación;

el imperialismo, el racismo, el sexismo y el elitismo de clase, armando una pedagogía de la esperanza. Esta obra es una herramienta para pensar las relaciones dentro y fuera de las aulas. Este libro es un lugar privilegiado para pensar la comunidad, la libertad y la esperanza y abrazarlas sin reservas.

«Es necesario mantener la esperanza incluso cuando la áspera realidad sugiere todo lo contrario.»  
[Paulo Freire]





## Todo el mundo cabe aquí (Título original All are welcome)

---

Año 2018

Alba Editorial

Autores:

Alexandra Penfold

Suzanne Kaufman

140

Da igual que empieces el día así o así, da igual lo que te pongas para ir a jugar o que seas de acá o de allá. Todo el mundo cabe aquí. Acompaña a un grupo de niñas y niños durante un día de colegio en el que todo son recibidos con los brazos abiertos independientemente de su origen, raza o religión. Con ilustraciones sugerentes, *Todo el mundo cabe aquí* celebra la amabilidad, la inclusión y la diversidad en un texto alegre para leer en voz alta. Un álbum ilustrado imprescindible. Incluye un póster.

Este colorido cuento está dirigido para leerse a niños y niñas con el fin de introducirlos en el mundo de la diversidad, donde compartir, aprender, leer, jugar y descubrir estando todos juntos es mucho mejor.

Esta publicación fue adquirida por el departamento de Calidad Educativa DIRNAC y el Centro de Documentación de JUNJI y enviado un ejemplar a todas las Centrales Pedagógicas de las direcciones regionales para que esté al alcance de toda la comunidad educativa.



Año 2018

Zig-Zag

Autor:

Gary Ramos

Ilustraciones de Mariela Frank

## Beto y bella Llegan a Chile

Beto y Bella son una pareja de guacamayos que vive en la selva amazónica y que un día debe huir de su lugar de origen para iniciar una travesía a Chile, donde debe enfrentar diversas dificultades antes de hacer nuevos amigos y encontrar un nuevo hogar en los bosques del sur. ¿Cómo llegarán a ese nuevo país? ¿Por qué dejaron atrás la selva? ¿Cómo fueron recibidos por los animales chilenos? Se trata de una conmovedora historia que relata la adversidad, la incertidumbre y los sueños de los migrantes y de cómo, a través de la empatía, se pueden lograr puentes de amor entre dos mundos. Una historia para reflexionar sobre la experiencia de los migrantes y el modo en que los recibimos en nuestro país.

Este relato se originó para que niños y niñas conozcan a través de estas hermosas aves, las aventuras y peripecias que vivieron y viven personas

y familias que escogieron Chile como su nuevo hogar, llenos de esperanza y sueños de una vida mejor.

Esta publicación fue adquirida por el departamento de Calidad Educativa DIRNAC y el Centro de Documentación de la JUNJI y enviado un ejemplar a todas las Centrales Pedagógicas de las direcciones regionales para ponerla al alcance de toda la comunidad educativa.



*Ediciones de la JUNJI* elabora libros propios, pero también permanece abierta a recibir y evaluar proyectos externos que puedan ser presentados por personas ligadas a infancia y educación. Quienes se interesen en presentar un libro inédito de su autoría, deben escribir a Rosario Ferrer al correo **rferrer@junji.cl**.

**Venta de libros:** Morandé 226, piso 7, Santiago Centro  
(escribiendo previamente a rferrer@junji.cl).

---



# PUBLICACIONES

**Niñez Hoy** es la revista especializada en Educación Parvularia y primera infancia de la JUNJI, que promueve y divulga el conocimiento técnico-pedagógico y científico para contribuir a prácticas educativas de calidad.

Nuestro esfuerzo permanente está orientado a entregar contenido que permita aportar a las decisiones de las sociedades en torno a la educación inicial y el bienestar integral de niñas y niños, desde el enfoque de derechos.

Queremos trabajar para ser una revista reconocida y con incidencia en el medio.

Nuestra plataforma de publicación digital tiene una periodicidad semestral. Buscamos ofrecer un entorno que promueva la difusión y el acceso abierto a contenido propio y también externo, vinculándose con la producción científica y especializada de universidades, centros de estudio u otras instituciones afines. A la vez, la revista presenta la sistematización de buenas prácticas.

Para el envío de propuestas de artículos y publicaciones contactarse al correo **revistaninezhoy@junji.cl**









Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Te invitamos a leer todas las ediciones de la revista especializada en Educación Parvularia y primera infancia de la JUNJI.

