



UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA

Del papel a la práctica

Ley 20.845 de Inclusión Escolar y su diálogo con la Educación Parvularia:
La experiencia educativa autogestionada del Jardín infantil “La Pradera de Asís”¹

Autoras:

BÁRBARA LÓPEZ MARTÍNEZ
ARACELY HERNÁNDEZ CAMPOS

¹ Informe final de tesis para optar a título de Educadoras de Párvulos.

Extracto

La ley 20.845 de Inclusión Escolar promulgada el año 2015, ha establecido la obligatoriedad en la entrega de una educación de calidad, sin discriminación e integral a todos y todas quienes asisten a los establecimientos educacionales, desde la educación parvularia hasta la educación superior. La implementación de esta ley es progresiva y depende de las condiciones materiales de cada establecimiento, los cuales han debido constituir los equipos multidisciplinarios de profesionales, mediante los Programas de Integración Escolar PIE para atender la multiplicidad de elementos que caracterizan a aquellos estudiantes que cuentan con las denominadas necesidades educativas especiales. A su vez, en febrero del año 2018, el Ministerio de Educación publicó las nuevas Bases Curriculares para Educación Parvularia, donde la educación inclusiva e integral es basal, siendo *el juego* la estrategia de enseñanza transversal a todos sus componentes curriculares.

Implementarles es un desafío que recién inicia, tanto para las instituciones que forman a las y los profesionales del área, como la red de unidades educativas que reciben a miles de párvulos cada año, las que se encuentran en tierra derecha hacia la concreción de un proyecto que, en el papel, entrega las líneas que articulan esta nueva mirada de la educación preescolar, mas no las orientaciones curriculares o sugerencias didácticas para llevar a cabo los principios que le definen. En este contexto, destaca la experiencia del jardín infantil La Pradera de Asís, proyecto autogestionado que forma a un grupo de párvulos con distintos estilos y ritmos de aprendizaje.

Las particularidades de este jardín, son las que le caracterizan como un sueño materializado por la educadora Sofía Shand Klagges, quien desde su propia experiencia de discriminación, forma un lugar que entrega la oportunidad de aprender a quienes el sistema formal no incluyó. El presente trabajo transita por las definiciones que articulan el análisis, tanto del marco regulatorio como las estrategias de aprendizaje mediante las cuales, La Pradera de Asís ofrece su proyecto educativo a la comunidad.

Abstract

The law 20,845 of School Inclusion promulgated in 2015, has established the obligation to deliver a quality education, without discrimination and comprehensive to everyone and all those whom attend to educational establishments, from nursery education to higher education. The implementation of this law is progressive and depends on the material conditions of each establishment, which should have constituted the multidisciplinary teams of professionals, through the PIE School Integration Program to address the multiplicity of elements that characterize those students whom have the special educational needs. In February 2018, the Ministry of Education published the new Curricular Bases for Nursery Education, where inclusive and comprehensive education is fundamental, being the game its transversal strategy to everything.

Trying to implement it is a challenge that has just begun, both, the institutions that train the professionals, as well as the educational network units that receive thousands of kindergartners every year, those that are on the right ground towards the realization of a project which delivers the lines that articulate this new look of preschool education on a paper, but not the curricular orientations or didactic suggestions to carry out the principles to define it. In this context, the experience of La Pradera de Asís kindergarten is a self-managed project that forms a group of kindergartners with different learning styles and rhythms.

The uniqueness of this garden makes it as a materialized dream by the educator Sofía Shand Klagges, who has spoken from her own discrimination experience, it creates a place that gives the opportunity to learn to whom the formal system did not include. The present work goes through the definitions that articulate the analysis, both regulatory frameworks and the learning strategies by means of which, La Pradera de Asís offers its educational project to the community.

AGRADECIMIENTOS

En un semestre lleno de desafíos, el proceso de titulación no fue la excepción. Involucrarnos en los temas de la educación actual y las dinámicas que le caracterizan, nos invitó permanentemente a formarnos ya no desde la obligación de cumplir con el seminario de tesis, sino desde el reconocimiento de nuestra carrera como parte importante de la construcción social. Hemos comprendido, al finalizar este trabajo, que en nuestras manos y las de nuestras futuras colegas, se encuentra el rol protagónico de construir una educación parvularia inclusiva, integral, respetuosa de todos los niños y las niñas. Respetar su infancia, sus derechos, cuidarles y educarlos con amor es nuestra meta. Esperamos que al pasar los años miremos con convicción este proceso, habiendo adquirido las herramientas de la experiencia que sin duda nos convertirán en mejores seres humanas.

Agradecemos en primer lugar la confianza y colaboración de nuestras profesoras y profesores a lo largo de toda nuestra formación académica en la Facultad de Educación de nuestra universidad. A la profesora Grimaldina Araya quien nos entregó los conocimientos necesarios para desarrollar este estudio de caso. A la Directora de carrera Ruby Miranda y la Directora de Escuela Ximena Araya, por su paciencia y conocimientos. A la educadora Sofía Shang Klagges quien abrió las puertas de su jardín infantil La pradera de Asís, donde aprendimos que soñar es posible y concretar esos sueños también.

A nuestras familias y su apoyo incondicional, a los amigos, amigas, compañeros de universidad y tantos anónimos y anónimas que sin saberlo, nos entregaron las palabras justas en los momentos donde pensamos que todo podía caer. Por su tiempo y esfuerzo, por enseñarnos la fortaleza, agradecemos y les dedicamos nuestro trabajo.

Esperamos sea de su agrado.

Santiago, Noviembre de 2018.

INDICE DE CONTENIDOS

Capítulo I:

Planteamiento del Problema

1.1	Antecedentes teóricos y empíricos	7
1.2	Justificación e importancia	10
1.3	Definición del Problema	12
Objetivo General y Objetivos Específicos		
1.4	Sistema de supuestos	12

Capítulo II:

Marco Teórico

2.1	La educación para todas y todos: ¿Es posible en el Chile hoy?	16
2.2	Marco Regulatorio	16
Sobre el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales PIDESC		
2.3	Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar	18
2.4	Admisión a una educación inclusiva, integral y de calidad.	21
2.5	Bases Curriculares de Educación Parvularia 2018	23
2.6	Institución Educativa – Educación integral	27
2.7	Inclusión	28
2.8	Antecedentes generales respecto al estado de la Inclusión en escuelas de Chile	28
2.9	Las Necesidades Educativas Especiales NEE	31

Marco Conceptual

2.10	Agresión y violencia	32
2.11	Interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad y educación.	32
2.12	Discapacidad	34
2.13	La inclusión e Integración social a partir de las escuelas chilenas	35

Capítulo III:

Marco Metodológico

3.1	Enfoque de la Investigación o Paradigma	37
3.2	Fundamentación y descripción del diseño: Estudio de Caso	38
	¿Qué es la investigación no experimental?	
	Investigación Descriptiva	
3.3	Escenarios y actores	41
3.4	Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos	42
	La observación	
	La entrevista	
	Viabilidad y confiabilidad del estudio	

Capítulo IV:

Análisis de Datos y Conclusiones

4.1	Análisis de Registros de observación	46
4.2	Análisis de Entrevista a Educadora Sofía Shand Klagges.	47
4.3	Análisis general de datos	48
4.4	Conclusiones	49

	Referencias bibliográficas	54
--	-----------------------------------	-----------

	Anexos	57
--	---------------	-----------

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes teóricos y empíricos

El marco regulatorio es fundamental para conocer los antecedentes previos a la publicación de las nuevas Bases Curriculares de Educación Parvularia del 2018 (BCEP). En este sentido, las bases curriculares del 2001 de Educación Parvularia merecen un primer tratamiento.

Uno de los principales programas o marcos reguladores para la enseñanza de párvulos y su implementación en el nivel inicial son las Bases Curriculares de Educación Parvularia las que dan cuenta las necesidades de aprendizaje presentes en el nivel, de acuerdo a sus requerimientos de estimulación, donde el énfasis estuvo en todo el proceso de sala cuna u otros niveles de educación preescolar, tomando en cuenta las condiciones culturales y sociales que dan sentido al quehacer educativo, es por eso que “las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se enmarcan en principios y valores que inspiran la Constitución Política, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y el ordenamiento jurídico de la nación, así como en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del niño” (Educación, 2001).

En correspondencia a este marco regulador del quehacer pedagógico podemos indicar que las nuevas BCEP son una medida que se orienta a mejorar la calidad en sí mismo del quehacer y metodologías que se utilizan en el aula, de manera que sea posible de sistematizar y adecuar los objetivos planteados para el nivel, en conjunto al aprendizaje previo de cada uno de ellos y ellas, de manera integral lo que se ve reflejado en los principios establecidos en ellas, siendo la base fundamental que comprende al ser humano como libre de pensar, hacer y perfeccionarse a lo largo del tiempo.

Anteriormente, la ley N°20.370, conocida como LGE, promulgada por la Presidenta de la República Michelle Bachelet el 17 de Agosto del año 2009, promueve la educación Parvularia,

garantizando el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición (Pre Kínder y kínder).

A su vez, es relevante la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza o LOCE (Ley N° 18.926), promulgada el día 7 de marzo de 1990 y publicada tres días más tarde, que consta de 87 artículos permanentes y 8 artículos transitorios, que incorpora la educación parvularia, básica, media y superior, estableciendo todo el marco estructural del sistema educativo. Indica además que es deber del estado velar por su cumplimiento y normar el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel. La LOCE reconoce la educación como “El proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores conocimientos y destrezas enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad.”

Desde el 1991 se han dictado diez modificaciones de la ley orgánica constitucional de la enseñanza. En lo que a educación Parvularia respecta, se destacan, la primera modificación publicada en abril del año 1991, donde se otorga el carácter universitario a los títulos de educador de párvulos y periodista. En noviembre de 2001 se publicó la ley 19.771, que hace extensivas a la educación Parvularia las normas de la LOCE. En abril del año 2003 se publicó la ley 19.864 que dicta normas sobre la educación Parvularia y regulariza la instalación de jardines infantiles. El 2 de marzo del 2004, la ley 19.938 incorporó en la ley orgánica una norma para promover los derechos humanos en los distintos niveles de la enseñanza. Las dos líneas se demoraron 10 años en tramitarse.

Inclusión en la Educación de Párvulos

En la educación Parvularia se atienden e integran a niños y niñas desde sus primeros meses desde su nacimiento hasta el ingreso a la enseñanza básica, Su propósito es brindar de manera sistemática, oportuna y pertinente, un aprendizaje significativo en los párvulos. Es por esto que la importancia del carácter inclusivo del actual marco regulatorio es fundamental para incorporar a niños y niñas con necesidades educativas especiales en cualquier actividad a realizar dentro y fuera del contexto educativo. Ello permitiría desde temprana edad, que los y las párvulos asocien las capacidades diferentes a oportunidades de aprendizaje. Ello les permitirá, de acuerdo a los principios valóricos que se indican en las B CEP 2018 no ser discriminados entre ellos, ni por sus familiares o algún agente educativo del centro en que se encuentren, ya que es prioridad de la educación Parvularia no obstaculizar el acceso a la educación de niños y niñas y lograr el aprendizaje desde las singularidades, individualidades, y la diversificación de metodologías, de todos/as los/as párvulos.

El presente trabajo se desarrolló a partir de la experiencia de la directora y/o Educadora de Párvulos del jardín infantil La Pradera de Asís, Sofía Pía Shand Klagges, quien tiene una clara opinión sobre las B CEP 2018 como un instrumento adecuado para la implementación de la Ley de Inclusión escolar 20.845 en la práctica educativa de las educadoras de párvulos. Para ella, las B CEP son una ruta, o biblia para quienes trabajan en el área, ya que son el único formato por el cual deben regirse ante el MINEDUC, además las considera como un gran aporte, esto pues en la experiencia reciente en su establecimiento, se han convertido en un beneficio manifestado, por ejemplo, en sus planificaciones con enfoque hacia una educación integral donde los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales, se convierten en protagonistas de sus procesos de aprendizaje individual, en conjunto al aprendizaje colectivo.

Desde la práctica, Sofía Shand Klagges entiende por inclusión que todas las personas somos diferentes y que la educación Parvularia educa para el hoy y para el mañana, pues aprender a vivir en armonía con la diversidad es el gran desafío hacia descubrir lo valioso que es la diferencia con el otro. Según su opinión en las nuevas B CEP se incorporan de manera integral la

diversidad de aquellos aspectos que aborda la ley 20.845 donde son de vital relevancia el aprender a utilizarlas o incorporarlas en las prácticas pedagógicas.

El proyecto La Pradera de Asís es relevante, en palabras de su fundadora, por su enfoque desde una educación de calidad, entendido como uno donde el derecho a la educación y los párvulos como sujetos de derecho son cruciales, independientemente de su condición socioeconómica o sociocultural. El establecimiento es particular y no cuenta con reconocimiento ministerial, ello nos invita a conocer tanto las motivaciones de la experiencia de esta educadora, cómo la forma en que se implementan diversas metodologías, entre ellas el juego, sugeridas además por las nuevas BCEP.

En este espacio educativo las familias, padres, apoderados y educadoras tienen el agrado de presenciar cómo estos niños y niñas son capaces de desenvolverse como uno más a la hora de trabajar, mostrando sus capacidades individuales, donde el desempeño personal se trabaja desde un tema común de aprendizaje para todos y todas abordado de diferentes formas, potenciando la indagación, habilidades y curiosidades de los estudiantes. Autogestionar esta idea de acoger y recibir a niños y niñas con NEE, implica para Sofía contar con un equipo multidisciplinario de trabajo, que apoyen los distintos procesos de aprendizajes de los y las párvulos que a su jardín asisten, así como valorar cada diferencia como una oportunidad de aprendizaje.

1.2 Justificación e Importancia

La inclusión hoy ya no es una cuestión "simplemente" de incluir a niños y niñas con necesidades educativas especiales porque hay que hacerlo, sino porque también necesitan recibir herramientas necesarias para desenvolverse dentro de las limitaciones que cada uno pueda tener (FONIDE, 2016). La inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad tienen un marco legal que resguarda dicha inclusión. Sin embargo, la calidad y éxito de este proceso inclusivo puede tener matices que lo transforman en una positiva o negativa experiencia.

Cada vez, se vuelve más necesario conocer experiencias exitosas en este sentido, de manera de tener claras referencias de los factores o aspectos que destacan la calidad de la experiencia, incluso, más allá de lo establecido en la ley.

La educación de párvulos y su relación con la implementación de la ley de inclusión escolar 20.845, a través de las modificaciones realizadas a las Bases Curriculares del año 2001, y reflejadas en las BSEP Bases Curriculares de Educación Parvularia del año 2018, son el motor de nuestra investigación y representan un nuevo e interesante contexto para investigar esta temática, principalmente es instituciones que implementan estas prácticas desde las convicciones valóricas, técnicas y prácticas.

La experiencia de la autogestión llevada a cabo por el jardín infantil La Pradera de Asís, nos invita a reflexionar en torno a las metodologías y orientaciones curriculares propuestas desde el papel, hacia una práctica efectiva en torno a generar una educación integral, orientada a la inclusión como una práctica concreta para el desarrollo de los aprendizajes de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

La inclusión social en salas cuna y jardines infantiles es parte de un proceso de reconocimiento de las condiciones estructurales y externas de nuestro sistema educativo. Estas responden a la multiplicidad de factores que llevan a la educadora Sofía Shand K. a instalar en su propia casa, las condiciones necesarias para crear una propuesta de autogestión educativa, nacida desde la propia experiencia de discriminación y exclusión del sistema formal vivida por su hija, quien convive con aquellos desafíos que su madre menciona como posibilidades de aprendizaje. Aquellas manifestaciones desde temprana edad, evidenciaron la necesidad de acompañar su

proceso de aprendizaje desde su quehacer como madre y educadora. Ello derivó en las dificultades de la niña para desenvolverse en contextos “comunes” o “normales” o como quienes le excluyeron, definen para los jardines infantiles donde participó durante la primera infancia.

La propuesta de esta educadora contempla, por ejemplo, la organización de niveles heterogéneos que consta de 17 niños, de los cuales 6 corresponden a NEE, a saber, síndrome de Down, Asperger, Autismo, Trastornos Específicos del Aprendizaje, entre otras.

La carencia en la preparación de pregrado de educadoras y asistentes de la educación Parvularia, en cuanto a las modificaciones de las bases curriculares del sector, convierten en una tarea desafiante la de implementar los objetivos de la ley 20.845 a cabalidad. Ya sea por desconocimiento o falta de preparación didáctica y curricular, u otros factores que inciden en esto, es que la problemática planteada en este trabajo requiere del análisis desde el enfoque investigativo cualitativo.

1.3 Definición del problema

Objetivo General:

- Analizar la experiencia de autogestión en inclusión educativa del jardín infantil La Pradera de Asís de Maipú.

Objetivos Específicos:

- Identificar elementos y/o aspectos presentes en la experiencia de inclusión del Jardín La Pradera de Asís de Maipú en el marco de la Ley 20.845,
- Identificar elementos y/o aspectos presentes en la experiencia de inclusión del Jardín en el marco de las actuales Bases Curriculares de Educación Parvularia.
- Identificar las estrategias que implementa la educadora de párvulos fundadora del proyecto del jardín infantil La Pradera de Asís, desde una realidad educativa auto gestionada.

1.4 Sistema de supuestos

Desde la publicación en el año 2009 del Decreto N° 170, se ha pretendido conllevar proyectos educativos que generen más inclusión en el mundo, pero el Decreto N° 170 que “Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial”, claramente es cuestionado por la indagación nacional. Su puesta en marcha concede a las salas cunas y jardines infantiles el tema de las necesidades educativas especiales y que los equipos de gestión del centro educativo articulen arbitrajes y metodologías que integren a los niños y niñas que lo requieran. La presencia del bienestar de los niños y niñas pone en acogida el efecto, acompañamiento y la convivencia, poniendo atención en la integración que se le brinda a los niños y niñas a colocarlos en contra de la discriminación social o cultural. En segundo lugar, la inclusión en los jardines infantiles propone la presencia de personas que obtengan algún grado directivo, además de la preparación mínima para el trabajo con estas NEE, aceptando la diversidad que se genera en el centro, asumiendo los problemas y desafíos pedagógicos que están presentes en los niños y niñas. En tercer lugar, como resultado de las dos dimensiones anteriores, replantea que en su práctica pedagógica deben limitar los espacios dinámicos que serán organizados para los niños y niñas en su aprendizaje. Por otro lado, es importante destacar que los y las docentes que se encuentren a cargo del nivel deben tener conocimientos y estrategias que les ayuden a implementar dinámicas inclusivas.

Otra dimensión que se puede implementar en las prácticas pedagógicas es realizar un trabajo colaborativo e integrado para los profesionales que estén a cargo de niños y niñas con necesidades educativas especiales, en Chile el decreto 170 integra educadoras diferenciales, psicopedagogas y psicólogos que promueven y ayudan a regular la sala de clases. Esta iniciativa impulsa a los profesionales a planificar en conjuntos, tomando una decisión mutua sobre el aprendizaje que se generara en cada niño y niña, mediante el trabajo colaborativo y las adecuaciones curriculares en las asignaturas tradicionales, núcleos en el caso de la educación Parvularia.

La inclusión en Chile es un desafío, ya que no todos los centros educativos tienen el “privilegio” de incorporar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales o capacidades diferentes o desafíos. Hay un hecho concreto que así lo confirmaría: Los y las párvulos en sala cuna y jardines infantiles no conocen la palabra discriminación pues a ellos y ellas les importa divertirse y jugar. Conforme pasa el tiempo estos niños y niñas crecen y adoptan sus propios roles, probablemente ingresarán a colegios educativos mixtos, particulares o públicos, donde quienes tengan identificadas previamente NEE serán tratados inevitablemente como seres diferenciados del resto de la comunidad, aun cuando en las experiencias en escuelas, sean quienes integran los PIE, quienes acompañan a educadoras y docentes en las aulas, siempre en el desarrollo de las clases de las asignaturas tradicionales.

Es urgente que las escuelas y las instituciones educativas se replanteen desde el origen, temas como la comunidad escolar, la integración real, la inclusión como una forma de vida y no el cumplimiento de una obligatoriedad legal que nubla el motor principal de la educación en general que es el aprendizaje, y desde el enfoque inclusivo, de todas y todos, sin distinciones de ningún tipo ni trabas en el desarrollo de las actividades diseñadas con énfasis en un aprendizaje significativo individual y colectivamente.

Usualmente, no todos los agentes educativos tienen el apoyo del centro en el que trabajan para realizar sus planificaciones acorde a los tiempos, ritmos y forma de aprender de cada niño o niña, ya que deben contar con la ayuda profesional de especialistas que visiten regularmente el centro o escuela, para realizar un trabajo colaborativo entre las educadoras y los especialistas, en función de incluir, integrar, desafiar, enseñar, acompañar a niños y niñas durante su proceso de aprendizaje. Lo mismo ha ocurrido recientemente en el intento de implementar las nuevas bases curriculares de Educación Parvularia de 2018, en permanente diálogo con la ley N° 20.845 de inclusión escolar.

Este desafío permanente se evidencia en la experiencia del proyecto educativo de Sofía Shand K. el Jardín Infantil La Pradera de Asís, el que, desde la autogestión y financiamiento particular, ha posibilitado el aprendizaje de niños y niñas evaluados por equipos PIE con necesidades educativas especiales, que sin éxito, salieron del sistema formal para llegar a este jardín que pone en el centro de las metodologías de enseñanza y aprendizaje, aquellas diferencias

que definen a cada párvulo, considerando sus diferencias como oportunidades de aprendizaje significativo, buscando el protagonismo de éstos en el proceso educativo conjunto.

Se ha considerado que, la experiencia personal que motivó a la educadora a instalar su propio jardín infantil, sumado a su concepción holística de la educación, donde cada persona debe ser respetada en sus diferencias, ha posibilitado la entrega de una educación integral no discriminatoria, ajustada a las nuevas bases curriculares que establecen en la estrategia del juego, el aspecto transversal curricular en la experiencia de autogestión impulsada por Sofía Shand K.

Ante lo expuesto, se plantearon las siguientes preguntas que orientaran la investigación.

General:

¿Cómo se desarrolla la experiencia de educación inclusiva del jardín infantil La Pradera de Asís de Maipú en el marco de la Ley de inclusión y las B CEP?

Específicas:

¿Qué elementos y/o aspectos de la ley de inclusión se encuentran presentes en la experiencia del jardín infantil Pradera de Asís?

¿Qué elementos y/o aspectos orientados en las B CEP se encuentran presentes en la experiencia del jardín infantil Pradera de Asís?

¿Qué estrategias de inclusión se implementan en el jardín infantil Pradera de Asís?

CAPITULO II

MARCO TEORICO

Para comprender las dimensiones del problema a tratar en el desarrollo de la investigación cualitativa, específicamente el estudio de caso de la experiencia del Jardín Infantil La Pradera de Asís, se tratarán algunos conceptos que nos permitirán abordar la experiencia en estudio con herramientas teóricas que nos invitan además a reflexionar sobre nuestro futuro quehacer como Educadoras.

2.1 La educación para todas y todos: ¿Es posible en el Chile hoy?

Nuestro país se encuentra comprometido mediante participación voluntaria del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), aprobado y abierto a firma, ratificado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 2200 A (XXI) del 16 de diciembre de 1966 y entrada en vigor el 3 de enero de 1976 de conformidad con el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Este pacto establece en su Artículo 13, el derecho a la educación como un derecho humano y compromete a los estados firmantes, a erradicar la alfabetización de la población mediante la implementación progresiva de la gratuidad y acceso universal. Para ello estableció plazos comenzando por la educación general básica, luego la educación secundaria o media en nuestro caso, “hacia una educación superior para todos”.

2.2 Marco regulatorio

Sobre el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales PIDESC:

El marco jurídico internacional que trata temas de inclusión relacionados con la erradicación de la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones, comprende en primer lugar la Declaración Universal de los Derechos Humanos realizada el año 1948. De ella han emanado múltiples acuerdos, pactos, convenciones, en las que los países participantes adhieren voluntariamente, adscribiendo compromisos en materia de cumplimiento de promoción y defensa de estos derechos civiles. En este sentido, la educación de todos y todas como un derecho, es abordado en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

PIDESC, como se indica en el Artículo 13 que versa sobre el derecho humano a la educación. La glosa de este artículo corresponde a:

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz. (PIDESC - INDH, 2013)

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
- e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente. (PIDESC - INDH, 2013).

La participación del Estado chileno en la firma y ratificación de estos acuerdos internacionales, le compromete a dar cumplimiento a lo que al derecho a la educación respecta,

entendida como un derecho humano accesible a todos y todas quienes habiten en el territorio, sin embargo, estos acuerdos no establecen una obligatoriedad respecto a los mecanismos a emplear para cumplirse, o la cobertura que debe alcanzar la institucionalidad estatal para abarcar el total a la población con el fin de convertirse Chile, en un país desarrollado.

2.3 Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar

Corresponde a la Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado, plantea una serie de modificaciones a la ley General de Educación 20.370.

En este sentido, esta ley regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado, establece entre sus artículos una serie de modificaciones respecto a cómo serán abordados aquellos aspectos que invitan, mediante su implementación, a construir una sociedad en torno a una educación integral. Esta ley promulgada el 29 de mayo del año 2015, ha visto nacer múltiples intentos para ser implementada en el sistema educativo formal.

El artículo más relevante sin duda es el 1°, donde se establece el piso mínimo sobre el cual se realizan las modificaciones e incorporaciones a la LGE del año 2005. Es así como delimita estas modificaciones de acuerdo al siguiente orden de prioridades:

“Artículo 1°.- Introdúcense las siguientes modificaciones en el decreto con fuerza de ley N°2, de 2009, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N°20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley N°1, de 2005:

1) Modificase el artículo 3° en el siguiente sentido:

a) Agrégase la siguiente letra b), nueva, pasando la actual a ser c), y así sucesivamente:

b) **Gratuidad.** El Estado implantará progresivamente la enseñanza gratuita en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado, de conformidad a la ley." (Ley N° 20.845, 2015)

Al respecto de la diversidad de proyectos educativos, la ley indica la modificación en la letra e) por la siguiente:

"f) **Diversidad.** El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes. En los establecimientos educacionales de propiedad o administración del Estado se promoverá la formación laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y la formación ciudadana de los estudiantes, a fin de fomentar su participación en la sociedad." (Ley N° 20.845, 2015)

De esta forma, la aceptación y respeto de los proyectos, así como la diversidad cultural ya no serán excusas para entregar una educación de calidad ni restringir el acceso a todos o todas quienes requieran de este servicio. Es así como se establece el respeto para el fortalecimiento de una educación laica.

También destaca la modificación en el mismo artículo en su letra d) y e):

"i) **Flexibilidad.** El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos.". e) Reemplázase la letra j), que ha pasado a ser k), por la siguiente: "k) **Integración e inclusión.** El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión." (Ley N° 20.845, 2015).

En estas modificaciones se reconoce el esfuerzo de no excluir a ningún estudiante, favoreciendo el encuentro y la tolerancia de las diferencias desde la educación. Sobre la condición de los seres humanos y el desarrollo de la personalidad y dignidad de ellos y ellas, la modificación de la letra f) es clara y explícito en reconocer que, en educación el sistema debe velar por la:

"n) **Dignidad del ser humano.** El sistema debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto, protección y promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales consagradas en la Constitución Política de la República, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes."

Interesa para efectos de esta investigación, lo establecido en la misma ley sobre educación integral en su letra ñ): **Educación integral.** El sistema educativo buscará desarrollar puntos de vista alternativos en la evolución de la realidad y de las formas múltiples del conocer, considerando, además, los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual, con atención especial a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber."

Se fortalece este tema con la modificación en el Art. 4 de la Ley N° 20.370, que trata sobre la responsabilidad del estado chile de asegurar una educación integral a todos los niños y niñas: "Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo."(Ley N° 20.845, 2015).

Es así como se busca en definitiva progresar hacia un sistema educativo "equitativo, inclusivo y sin discriminaciones arbitrarias". Sobre la responsabilidad de padres, madres y apoderados, el Art. 1° indica: g) Reemplázase el párrafo segundo de la letra b), por el siguiente: "Por su parte, son deberes de los padres, madres y apoderados educar a sus hijos, informarse, respetar y contribuir a dar cumplimiento al proyecto educativo, a las normas de convivencia y a las de funcionamiento del establecimiento que elijan para éstos; apoyar sus procesos educativos; cumplir con los compromisos asumidos con el establecimiento educacional; respetar su normativa interna y brindar un trato respetuoso a los integrantes de la comunidad educativa." (Ley N° 20.845, 2015).

2.4 Admisión a una educación inclusiva, integral y de calidad

La ley de inclusión escolar indica en la modificación sostenida en el Art. 1º, número 6: "Artículo 12.- En los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, en ningún caso se podrá considerar el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante, tales como nivel de escolaridad, estado civil y situación patrimonial de los padres, madres o apoderados. Los procesos de admisión de estudiantes a los establecimientos educacionales se realizarán por medio de un sistema que garantice la transparencia, equidad e igualdad de oportunidades, y que vele por el derecho preferente de los padres, madres o apoderados de elegir el establecimiento educacional para sus hijos." (Ley N° 20.845, 2015).

Ello erradica cualquier sesgo o elemento de discriminación al acceso a la educación, ya sea por las condiciones socioculturales, como socioeconómica, política de género etnia u otra distinción. Sin embargo, no marca un quiebre radical respecto a lo establecido en el DFL N° 2 del año 1998 del Ministerio de Educación que sostiene:

7) Modificase el artículo 13 en el siguiente sentido: a) Sustitúyese el inciso primero por el siguiente: "Artículo 13.- Sin perjuicio de lo señalado en el artículo anterior, los procesos de admisión de alumnos y alumnas deberán ser objetivos y transparentes, publicados en medios electrónicos, en folletos o murales públicos. En ningún caso se podrán implementar procesos que impliquen discriminaciones arbitrarias, debiendo asegurarse el respeto a la dignidad de los alumnos, alumnas y sus familias, de conformidad con las garantías reconocidas en la Constitución y en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile, en especial aquellos que versen sobre derechos de los niños y que se encuentren vigentes." (Ley N° 20.845, 2015).

La ley continúa su redacción respecto al financiamiento de la educación, la erradicación del lucro en ella, la responsabilidad de los particulares que participan en la entrega de este derecho, junto a la responsabilidad del estado chileno de asegurar la fiscalización en la entrega de una educación de calidad, mediante e refuerzo de la Agencia de la Calidad, organismo encargado de resguardar el buen funcionamiento de los establecimientos, desde lo

administrativo, la implementación de las bases curriculares vigentes en todos sus niveles, la entrega de educación de calidad a todos y todas, sin distinciones de estilos o ritmos de aprendizaje ni necesidades educativas especiales.

A propósito de las NEE, en su Artículo 3º, numeral 5, letra i), la Ley 20.845 indica:

“Los sostenedores y, o directores no podrán cancelar la matrícula, expulsar o suspender a sus estudiantes por causales que se deriven de su situación socioeconómica o del rendimiento académico, o vinculadas a la presencia de necesidades educativas especiales de carácter permanente y transitorio definidas en el inciso segundo del artículo 9º, que se presenten durante sus estudios. A su vez, no podrán, ni directa ni indirectamente, ejercer cualquier forma de presión dirigida a los estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje, o a sus padres, madres o apoderados, tendientes a que opten por otro establecimiento en razón de dichas dificultades. En caso que él o la estudiante repita de curso, deberá estarse a lo señalado en el inciso sexto del artículo 11 del decreto con fuerza de ley N°2, de 2009, del Ministerio de Educación.” (Ley N° 20.845, 2015).

Lo descrito anteriormente establece la obligatoriedad de entregar educación de calidad a todos los y las estudiantes en cualquier nivel educativo, sin exclusión ni distinción de las necesidades educativas especiales, lo que contempla una cobertura del 100% dentro del sistema formal.

El respeto de los proyectos educativos alternativos al sistema formal, permite el reconocimiento estatal de estas experiencias, las que pueden representar una oportunidad educativa anexa para aquellos niños y niñas, ya que estos proyectos implementan nuevas herramientas y técnicas de aprendizaje, que favorecen la inclusión e integración escolar.

Las necesidades educativas especiales entonces, no constituyen un factor discriminatorio para la entrega y acceso a una educación de calidad, por lo que son los establecimientos educacionales los que deben adaptarse, incorporando e implementando mediante los Programa de Integración Educativa PIE, todas las metodologías, adecuaciones curriculares, adaptaciones evaluativas, innovaciones didácticas, en paralelo de la especialización en estos temas del cuerpo docente de cada unidad educativa. Por tanto, no son los niños quienes deben adaptarse, sino la

institución, construyendo en conjunto con la comunidad educativa, la convivencia que fortalezca la tolerancia, el respeto y valoración de estas NEE.

2.5 Bases Curriculares para Educación Parvularia – BCEP 2018

La actualización de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia organiza sus contenidos en la siguiente estructura:

El primer capítulo aborda el conjunto de fundamentos y principios pedagógicos que sustentan estas Bases Curriculares. Incorpora la finalidad y propósitos de la Educación Parvularia. El segundo capítulo describe y explica la organización curricular con sus diferentes componentes, contiene las caracterizaciones de los ámbitos de experiencias para el aprendizaje, las definiciones de los núcleos de aprendizaje con sus propósitos generales y los objetivos de aprendizaje para los tres niveles educativos. El tercer capítulo refiere a los contextos para el aprendizaje proponiendo un conjunto de criterios y orientaciones para la implementación de estas Bases Curriculares en relación con la planificación y evaluación, con los ambientes de aprendizaje y, con las familias y comunidades educativas. Este currículo, elaborado por la Subsecretaría de Educación Parvularia, es el resultado de un proceso participativo de estudio y consulta a diversos actores nacionales e internacionales vinculados con el nivel, y cuenta con la aprobación del Consejo Nacional de Educación. (BCEP, 2018).

Sus definiciones curriculares 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. Desde esta mirada, se actualizan los fundamentos, objetivos y orientaciones para el trabajo pedagógico, resguardando la formación integral y el protagonismo de los niños y niñas en las experiencias educativas. Sobre la base de los principios asumidos en el primer currículum nacional para la Educación Parvularia en el año 2001, estas Bases Curriculares integran y renuevan sentidos que responden a requerimientos y énfasis actuales de formación para la primera infancia, tales como la educación inclusiva, la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género, la formación ciudadana, el desarrollo sostenible, entre otros.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) presentes, corresponden a una modificación y actualización de las que fueron elaboradas el año 2001. Sus definiciones curriculares fundamentales se centran en los Objetivos de Aprendizaje, elaborados en función de los objetivos formativos generales que para esta primera etapa educativa determina la Ley General de Educación (LGE) 20.370; De acuerdo a la LGE, las Bases Curriculares deben definir objetivos de aprendizaje (OA) coherentes y que conduzcan al logro de los objetivos generales establecidos en ella. La revisión bibliográfica de producciones curriculares y didácticas de instituciones educativas nacionales públicas y privadas, como las de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación Integra, Sociedad de Instrucción Primaria (SIP), Montessori, y otras. Además, la revisión de los Mapas de Progreso del Aprendizaje para el tramo de 0 a 6 años, publicados por el Ministerio de Educación el año 2008, constituidos como una herramienta de apoyo al curriculum, que proporciona criterios para observar trayectorias de aprendizajes. La revisión detallada de las Bases Curriculares de Educación Básica definidas los años 2012 y 2013, con el propósito de resguardar una trayectoria educativa para las niñas y los niños entre la Educación Parvularia y la Educación Básica. (Transición).

A partir de las bases antiguas se enriquecen los fundamentos, principios y núcleos de aprendizaje con nuevas perspectivas acerca de la infancia, el aprendizaje, la enseñanza y orientaciones valóricas, enfatizando la inclusión y la diversidad social, y las actitudes ciudadanas desde los primeros años, esto dando cumplimiento a la ley de Inclusión Escolar. Se destacan con especial énfasis en los fundamentos, principios, objetivos y orientaciones, todos aquellos factores y aspectos distintivos de la identidad pedagógica del nivel educativo, como son el enfoque de derechos, la incorporación del juego como eje fundamental para el aprendizaje, el protagonismo de los niños y las niñas en las experiencias de aprendizaje y el resguardo de la formación integral.

De acuerdo al desarrollo de los párvulos y el enfoque inclusivo de estas nuevas bases, un elemento que responde a esta línea de acción es que se realizan modificaciones en la estructura curricular, ajustando la forma de ordenar temporalmente el proceso educativo pasando de ciclos de tres años a tramos de dos años tres tramos de; 0-2 años - Sala cuna, 2-4 años - Nivel Medio, 4-6 años - Nivel de Transición. No se altera la cantidad de Núcleos de Aprendizaje considerados fundamentales, pero se reorganizan y actualizan algunas de sus temáticas centrales,

constituyéndose así el núcleo de Corporalidad y Movimiento, dimensiones que son sinérgicas y de reconocida relevancia en la niñez temprana, lo mismo que el núcleo Identidad y Autonomía. Además, al núcleo de Convivencia se agrega la dimensión de Ciudadanía. (BCEP, 2018).

Versa en el primer capítulo de las BCEP, que es importante considerar en cuanto a los aprendizajes prescritos, que se modifica la denominación de los aprendizajes esperados por objetivos de aprendizaje, de acuerdo a la Ley General de Educación. En su formulación, se integran criterios de trayectoria educativa, además de actualizar su relevancia y pertinencia. Esto implica trazar un vínculo de mayor articulación entre los niveles de sala cuna, medio, transición y primer año de Educación Básica, facilitando la labor de planificación y evaluación junto a la elaboración didáctica a cargo generalmente de educadoras y educadores. Esta articulación supone un tránsito de niños y niñas en su propio proceso de aprendizaje. La promoción a cada nivel se ajusta entonces a evaluaciones de tipo formativa y de proceso que asignan al camino recorrido por estos los estudiantes de la primera infancia, una importancia crucial para su desempeño en la educación básica. Este tipo de evaluación supone la observación e interacción entre todos quienes acompañen en este trayecto a niños y niñas, es decir, padres, apoderados, tutores, familia, educadores, asistentes, etc.

Las Bases Curriculares de Educación Parvularia del año 2018 además incorporan problemáticas locales y particulares, a partir de diferentes reclamos a la Superintendencia de educación, esto a causa de diversas problematizaciones que tenían las familias en diferentes instituciones educativas de nuestro país. A partir de esto se crea también una Agencia de Calidad de Educación Parvularia, que también son una actualización de las bases curriculares del año 2001.

La Subsecretaría de educación Parvularia es el organismo a cargo de la creación de las bases curriculares para la enseñanza preescolar, en conjunto con diferentes sujetos los cuales son mencionados dentro de éstas como “actores nacionales” vinculados al gobierno de Michelle Bachelet que, con el cambio de gobierno, fueron despedidos de sus labores al interior de SdEP. Esto da cuenta que las modificaciones de las BCEP responden también a voluntades, las que tensionan la política pública en lo que a educación respecta.

Las B CEP contemplan dentro de su definición curricular la valoración el juego como eje fundamental para el aprendizaje de niños y niñas, y orienta el trabajo pedagógico hacia diversas transformaciones curriculares que nos hablan de la integración y de una educación inclusiva.

Principios y valores que fundamentan las B CEP.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se enmarcan según indica el documento publicado en febrero pasado, en principios y valores inspirados en la Constitución Política del Estado, la Ley General de Educación y el ordenamiento jurídico de la nación, así como en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño y los tratados en materia de derechos humanos ratificados por Chile. En cuanto a su concepción de educación, este curriculum oficial se acoge a la expresada en la Ley General de Educación (2009, Artículo 2°):

Inclusión

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. Tiene por objetivo acabar con la discriminación arbitraria y toda forma de exclusión social, que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad. Esta labor exige que se preste atención al curriculum, la índole de la enseñanza y la calidad, entre otras medidas. Significa además que los establecimientos educativos y otros contextos de aprendizaje no solo han de ser eficaces, sino también seguros, saludables y respetuosos de las diferencias. (B CEP, 2018; 21-22).

Sobre la labor conjunta educativa, las nuevas bases establecen las siguientes dimensiones como partícipes del proceso de aprendizaje de los y las párvulos:

Familia

Considerada en su diversidad, la familia constituye el espacio privilegiado para el desarrollo de niños y niñas, independientemente de su composición y estructura. La familia nuclear, así como la extendida, la monoparental, la que está al cuidado de padres, madres, parientes o tutores, están llamadas a otorgarles protección, afecto, estimulación, cuidado y oportunidades para el aprendizaje y desarrollo integral. (BCEP, 2018: 25).

Institución Educativa

Cuando se desarrolla en establecimientos educacionales (salas cuna, jardines infantiles y escuelas), tiene como función especializada otorgar una educación integral presencial lo que requiere de condiciones previamente establecidas y normadas de infraestructura, equipamiento y equipos profesionales responsables del cumplimiento de tareas distintivas. Algunas características que definen a los establecimientos de Educación Parvularia son: la intención de responder pertinentemente a las necesidades y características del aprendizaje y desarrollo integral de los párvulos desde su nacimiento hasta su ingreso a la Educación Básica, como un imperativo actual y no sólo como preparación para los aprendizajes futuros. También, la voluntad de considerar la diversidad de niñas y de niños como seres únicos e igualmente valiosos. Asimismo, la integralidad de la formación que brindan, orientada a diversas dimensiones de la persona del párvulo –su corporalidad, sus emociones, sus valores, sus facultades cognitivas- mediante dispositivos pedagógicos también integrales, que se organizan a través del juego, el buen trato, las interacciones potenciadoras y los ambientes enriquecidos. (BCEP, 2018; 25).

2.6 Institución Educativa – Educación integral

Cuando se desarrolla en establecimientos educacionales (salas cuna, jardines infantiles y escuelas), tiene como función especializada otorgar una educación integral presencial lo que requiere de condiciones previamente establecidas y normadas de infraestructura, equipamiento y equipos profesionales responsables del cumplimiento de tareas distintivas. Algunas características que definen a los establecimientos de Educación Parvularia son: la intención de responder pertinentemente a las necesidades y características del aprendizaje y desarrollo integral de los párvulos desde su nacimiento hasta su ingreso a la Educación Básica, como un imperativo actual y no sólo como preparación para los aprendizajes futuros. También, la voluntad de considerar la diversidad de niñas y de niños como seres únicos e igualmente valiosos. Asimismo, la integralidad de la formación que brindan, orientada a diversas dimensiones de la persona del párvulo –su corporalidad, sus emociones, sus valores, sus facultades cognitivas- mediante dispositivos pedagógicos también integrales, que se organizan a través del juego, el buen trato, las interacciones potenciadoras y los ambientes enriquecidos (BCEP, 2018).

2.7 Inclusión

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. Tiene por objetivo acabar con la discriminación arbitraria y toda forma de exclusión social, que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad. Esta labor exige que se preste atención al curriculum, la índole de la enseñanza y la calidad, entre otras medidas. Significa además que los establecimientos educativos y otros contextos de aprendizaje no solo han de ser eficaces, sino también seguros, saludables y respetuosos de las diferencias. (BCEP, 2018).

2.8 Antecedentes generales respecto al estado de la Inclusión en escuelas de Chile

La ley de inclusión, aprobada en el Congreso de Chile en enero del 2015 regula tres principios estructurales del mercado educacional chileno que favorecen la alta segregación escolar del sistema escolar y que ha sido estudiada en los últimos 5 años en Chile (Bellei, 2013). El primero, prohíbe el lucro de sostenedores privados que reciben subsidio estatal a partir de un cambio en las condiciones legales de su tenencia y administración escolar; segundo, elimina gradualmente el copago en las escuelas particular subvencionadas y, tercero, prohíbe la selección de alumnos en todos los niveles de enseñanza. Sobre esta última medida, la discusión nacional fue tensa y controvertida, pues el debate librado el año 2014 dio cuenta de la alta legitimidad que tenía entre distintos actores sociales, especialmente en los apoderados, las estrategias de selección escolar utilizadas por los centros educativos. Al respecto, la ley establece excepciones que también han sido foco de polémica. En principio, otorga un trato diferenciado a los llamados colegios emblemáticos, flexibilizando los porcentajes y tiempos en que podrán poner en marcha la ley (Rojas, 2014).

Esta ley empezó su aplicación gradual a partir del año 2016. La ley de inclusión ha sido definida como un primer paso para generar condiciones administrativas y regulatorias que permitan debilitar en parte la dinámica segregadora del mercado educativo. El Ministerio de Educación ha realizado un plan de difusión y comunicación a la comunidad escolar para explicar los alcances de la ley, sus objetivos y propósitos y su relación con el fortalecimiento de la inclusión y la calidad educativas. (FONIDE, 2016)²

La noción de inclusión no es nueva en las escuelas. Esta está profundamente ligada al campo de la educación diferencial y, en especial, lo corroboramos en el trabajo de campo, al decreto 170 y al programa de integración educativa - PIE. La política educativa que regula los Programas de Integración en Chile (PIE) lleva en ejecución siete años (Decreto S N° 170/09). Este decreto tiene por objetivo regular el diagnóstico y la atención de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) – de carácter transitorio y permanente – beneficiarios de la

² Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación Departamento de Estudios y Desarrollo División de Planificación y Presupuesto Ministerio de Educación, Proyecto INCLUSIÓN SOCIAL EN LAS ESCUELAS: ESTUDIO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS Y PROYECCIONES PARA ENFRENTAR UN ESCENARIO SIN COPAGO Y SELECCIÓN ESCOLAR. Investigador principal: María Teresa Rojas Fabris. Equipo de investigación: Alejandra Falabella, Paula Alarcón. Institución Adjudicataria: Universidad Alberto Hurtado. Proyecto FONIDE N°: F911429.

subvención de educación especial. Así también, norma los procedimientos e instrumentos de evaluación, especifica los profesionales idóneos requeridos para diagnosticar las NEE y establece un marco regulatorio para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar.

Las orientaciones, actualizadas, para la implementación del decreto definen al PIE como una estrategia inclusiva (MINEDUC, 2013) destinada a “favorecer la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional” (p. 5). Destaca, además, la importancia del trabajo colaborativo como una herramienta para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente para los que presentan NEE.

Al respecto, ya se han realizado estudios en Chile sobre la implementación del decreto 170 y al funcionamiento del PIE. Tal como se mencionó, el Decreto 170 fija condiciones para la subvención escolar que parte con la necesidad de un diagnóstico para ser merecedor de ella. Al respecto, Rosas y Tenorio sostienen que “dado que los montos asociados a esta subvención son muy superiores a la de una subvención normal, hay un incentivo perverso para que niñas y niños sean mal o sobre diagnosticados” (2015:1). A modo comparativo, Peña, (2013) plantea que los establecimientos educacionales podrían aumentar los diagnósticos con el fin de incrementar sus recursos económicos. Un estudio realizado por la Fundación Chile (2013) concuerda con la opinión de otros profesionales (Infante, 2010; Peña, 2013; Cisternas, Alegría y Alarcón, 2013; Rosas y Tenorio, 2014) en cuanto a que los criterios médicos no favorecen avanzar hacia lógicas de inclusión. Muy por el contrario, los resultados de este estudio sostienen que el financiamiento y la política de diagnóstico establecida en este reglamento, se ubican en el marco de un enfoque de integración centrado en el déficit. Pero también se reconoce que uno de los aspectos positivos que la normativa plantea es el trabajo colaborativo, estrategia que se reconoce como una potente herramienta para favorecer la atención a la diversidad en el aula.

Así también el decreto plantea la co-enseñanza como una técnica de trabajo colaborativo que implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso.” (Mineduc, 2013).

En el escenario nacional actual existen, por tanto, desde la política pública, dos registros diferentes para hablar de inclusión en las escuelas. Por una parte, el trabajo de las comunidades en torno al PIE; por otra, de forma incipiente, la ley de inclusión aprobada el 2015 que pone énfasis en una inclusión social. A pesar que tienen horizontes de justicia que son comunes, enfatizan situaciones de integración diferentes. El decreto 170 alude a estudiantes con NEE, mientras que la ley de inclusión regula condiciones de acceso a los establecimientos para toda la población. Es justamente la intersección de estos dos registros discursivos, lo que torna importante el tema de esta investigación (FONIDE, 2016).

La inclusión es un constructo relativamente nuevo en el lenguaje escolar, no obstante, sus significados e interpretaciones son diversos, alude a imaginarios diferentes y favorece acciones muy condicionadas por la regulación de la política pública sean estas en salas cuna, jardines infantiles o escuelas.

2.9 Las Necesidades Educativas Especiales NEE

La inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales en Jardines infantiles no se realizaba de manera íntegra hace unos años atrás, ya que debido a las necesidades o cuidados educativos específicos que ellos requieren, solamente asistían a establecimientos centrados especialmente en cubrir con lo anteriormente mencionado. Hoy en día ya no lo es, porque algunos establecimientos han decidido y otros por temas gubernamentales y sociales se han visto en la obligación de poner en práctica la inclusión, otorgando así un abanico de posibilidades tanto en el desarrollo como en el aprendizaje de los niños y niñas, transformándose en una especie de llave, simplemente porque la inclusión abre puertas. Ya no es una cuestión "simplemente" de incluir a niños y niñas con necesidades educativas especiales porque hay que hacerlo, sino porque también necesitan recibir herramientas necesarias para desenvolverse dentro de las limitaciones que cada uno pueda tener. Y por esta razón, la inclusión, es tan importante para los niños y niñas con necesidades educativas especiales que asisten a los Jardines Infantiles. (FONIDE, 2016)

En relación a lo anterior, el Jardín infantil como proyecto educativo ofrece brindar las competencias, herramientas necesarias y básicas durante el proceso de formación educativa para minimizar la segregación.

MARCO CONCEPTUAL

2.10 Agresión y Violencia

Se ha definido la “agresión” como “cualquier comportamiento destinado a dañar a alguien o algo que nos rodea”. Al mismo tiempo, se ha señalado que “esta agresividad a menudo explota en violencia, acción destructiva contra personas o propiedades”; mientras que en ocasiones “el impulso agresivo se limita a la rivalidad, ataques verbales u otras expresiones de hostilidad que no incluyen el daño físico”.

Importantes investigaciones han propuesto “que la mera división de individuos en lo que ellos creen ser dos o más grupos es por sí misma suficiente para provocar favoritismo con el propio grupo y parcialidad con los exteriores”. A esto se debe agregar, además, una explicación que “levantó la posibilidad de que el mecanismo explicativo central fuera la similitud percibida, es decir, quizás el comportamiento discriminatorio fue un resultado de la percepción del sujeto – debido a las pretendidas bases sobre las que las categorías fueron construidas (por ejemplo, preferencias estéticas compartidas)– de que él o ella fuera, según este criterio, similar a los miembros del grupo propio y diferente de los sujetos de otros grupos”. Sin embargo, otros estudios “en los cuales los efectos separados y combinados de la similitud y de la categorización “pura” (aleatoria), carente de cualquier base de similitud, fueron examinados y claramente demostraron que la categorización y no la similitud fue la condición potente” (Gamboa, Gutiérrez, 2010).

Considerar la “categorización” como elemento fundante o basal de las asociaciones grupales, origen de las hostilidades entre individuos, hace evidente que el problema del funcionamiento de las categorizaciones y sus asociaciones con otros mecanismos de “identificación” social. Entre estos últimos, los estigmas y los estereotipos son los que mayor importancia adquieren.

2.11 Interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad y educación

La Interculturalidad como propuesta en educación comprende al mundo como un complejo en el que vivimos y que ha implicado cambios y desafíos en las relaciones entre los diversos grupos que conviven en un mismo espacio: las relaciones étnico-raciales, la diversidad sexual, las cuestiones de género, el pluralismo religioso, las relaciones generacionales, entre otros, son temas que provocan tensiones, reacciones y acciones de intolerancia y discriminación. Estas tensiones originan, además, iniciativas pedagógicas para trabajar dichos temas desde distintas perspectivas.

Para describir este fenómeno de la diversidad cultural se han utilizado diferentes denominaciones, dependiendo de la bibliografía consultada. Siguiendo los planteamientos de Catherine Walsh entenderemos que el término multiculturalidad, usado preferentemente en occidente, es un término descriptivo y refiere a la multiplicidad de culturas que existen en una sociedad, sin que necesariamente haya una relación entre ellas. Desde esta perspectiva se releva la tolerancia, como valor y actitud suficiente para garantizar que la sociedad funcione sin conflictos. Por otra parte, si bien el concepto de pluriculturalidad, más usado en América Latina, refleja la convivencia entre pueblos indígenas, afros y blancos-mestizos y reconoce la diversidad existente, señala que hay una cultura dominante y nacional, la cual se ve enriquecida por las otras culturas. Por último, el concepto de interculturalidad, da cuenta de las complejas relaciones sociales, económicas, políticas y de poder que generan negociaciones e intercambios culturales, por ello esta visión propone procesos de intercambio que impulsen la construcción de espacios de encuentro entre seres, saberes, sentidos y prácticas distintas (Walsh, 2005).

Estas diferentes perspectivas, en el campo educativo han dado origen a distintas propuestas pedagógicas. Por ello, se hace cada vez más necesaria una educación inclusiva que posibilite la convivencia, el respeto y reconocimiento entre personas de diversas culturas, religiones y modos de construir la realidad, sobretodo en la educación parvularia. Del estudio de los instrumentos normativos internacionales, declaraciones y recomendaciones, se puede recoger la opinión de la comunidad internacional sobre la educación relativa a las cuestiones interculturales. De ellos se desprenden tres principios, que pueden orientar la acción internacional en el campo de la educación intercultural:

Principio I La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a toda una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura

Principio II La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad

Principio III La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.³

2.12 Discapacidad

La Ley N° 20.244, publicada el 2010, define a la persona con discapacidad como aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Esta definición recoge el marco conceptual proveniente de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud (CIF) elaborado por la Organización Mundial de la salud. Este marco considera el funcionamiento y la discapacidad de una persona como una interacción dinámica entre los estados de salud (enfermedades, trastornos, lesiones, etc.) y los factores contextuales, que a su vez incluyen los factores personales y ambientales. Por tanto, el marco conceptual utilizado en la actualidad para medir discapacidad pone el acento en el funcionamiento humano y sus restricciones.

El concepto de discapacidad resulta de la interacción entre la condición deficitaria de salud y el contexto socio ambiental en que está inserta la persona, y que a causa o con motivo de esa deficiencia lo limita en sus actividades y le restringe su participación. Cabe señalar que la discapacidad no resulta necesariamente de una condición de déficit, sino de una restricción o limitación social. Por tanto, la discapacidad no es exclusivamente un atributo de la deficiencia o de la dependencia.

³ Para un mayor conocimiento sobre estos principios se puede consultar el texto “Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural, disponible en <http://eib.sep.gob.mx/CGEIB/wp-content/uploads/2015/06/147878s.pdf>

2.13 La inclusión e Integración social a partir de las escuelas chilenas

El concepto de inclusión debe innovarse y comprenderse desde distintas miradas, manifestando la diversidad social y cultural desde los estudiantes. En el caso de los organismos Chilenos de educación se manifiesta bajo la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), pronto en el decreto 170 y junto a la creación de programas de la educación educativa y finalizando con la Ley de Inclusión la cual entra en vigencia el año 2016.

Existe un consenso teórico dentro de las lecturas, que nos habla de una cultura de la diversidad que no restringe a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, incluso existen autores que denuncian el uso de la ley de inclusión como un tipo de estrategias en educación de estigmatización de diferencia o de aquellos que no cumplen con la normalidad, normalidad que responde a una construcción social basada en acuerdo generalmente ajustados al binomio deber-ser. Los conceptos de diversidad, interculturalidad, inclusión, entre otros, forman parte de un léxico democratizante, pero que en lo concreto de las políticas educativas definen a sujetos con un patrón de normalidad que el sistema ha construido durante décadas.

La Integración comprendida como un proceso y esfuerzo de la comunidad por convivir con la diversidad de niños y niñas, logrando sobrellevar las múltiples necesidades de aprendizajes que existen hoy en día en base a la integración social se ha vuelto un desafío. Todo dentro de un contexto de la aprobación de una ley que no limita barreras de selección frente algún factor de discriminación o sesgo social. Su uso busca involucrar a diferentes clases sociales, etnias, culturas, género, todo ello sumado a los distintos tipos de estilos de aprendizajes. En el papel es una declaración de justicia social que involucra el sistema escolar dentro de otros factores, que harían viable una integración mayor, sociocultural dentro de los establecimientos educacionales.

En resumen, la inclusión es un proceso que dentro del universo escolar se rige en base a creencias sobre el significado de incluir/excluir. Con las narraciones de las políticas educativas, podemos favorecer en los resultados que nos orientan al que hacer pedagógico. Existen dos procesos, los cuales mantienen en juicio el proceso de inclusión social, como primer índice, podemos hablar de la segregación de los establecimientos públicos como barreras propias de un

copago. Se suma a esta una segregación territorial sin que exista una política de transporte escolar público, por ejemplo, los que puedan facilitar el transporte de los estudiantes.

Como segundo índice importante, podemos hablar de políticas estandarizadas de resultados académicos los cuales mantienen en tensión la relación entre logros y formación integral. Junto a ello, podemos decir que los docentes incorporan dinámicas del Lenguaje dentro de las políticas educativas, como niño PIE, niño SEP, proyectando maneras de nombrar a la diversidad de exclusión sin considerar que esas categorizaciones podrían convertirse en estigmas al interior de las comunidades educativas donde se apliquen. Por tanto, estudiar la inclusión social en sala cuna y jardín infantil es parte de un proceso de reconocimiento de las condiciones estructurales externas a esta que lo hacen viable (FONIDE, 2016).

CAPITULO III

MARCO METODOLOGICO

Considerando que el problema de investigación pertenece al ámbito de lo socioeducativo, donde el análisis de la experiencia inclusiva del jardín infantil La Pradera de Asís, desde la autogestión y su relación con los elementos de la Ley 20.845 y las B CEP del año 2018, contempla el conocer para comprender la multiplicidad de factores que se relacionan en este proyecto educativo y cómo mediante una perspectiva integral, abordan las NEE como herramientas de aprendizaje, es que el enfoque de la investigación es cualitativo.

3.1 Investigación cualitativa: Paradigma Cualitativo

Esta modalidad de investigación tiene la preocupación fundamental en la resolución de problemas, sin renunciar a la construcción del conocimiento. El investigador cualitativo percibe el escenario desde una perspectiva holística, sin reducirlo a variables. Realiza su trabajo a través de análisis interpretativos, históricos, etnográficos, fenomenológicos, etc., y siguen un diseño de investigación flexible. Buscan el conocimiento de las situaciones o experiencias con el fin de cambiar las circunstancias adversas de quien las vive, sin pretender generalizar los resultados más allá de los hechos estudiados. Su metodología sigue el modelo inductivo.

Se utilizan para ello técnicas y lenguajes específicos para conseguir o alcanzar así los objetivos propuestos. Cuando reducimos las palabras y los actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social, por ende se dificulta el

conocer una experiencia social para comprenderla a partir de la recogida de datos mediante la observación de esta realidad. Este paradigma investigativo no busca la generalización, va más allá del contexto en el que se realiza la investigación. El investigador cualitativo pone énfasis en la validez de su investigación mediante el uso de los métodos cualitativos que nos mantienen cercanas a las situaciones humanas gracias a la metodología investigativa propia de este tipo de trabajo.

3.2 Fundamentación y descripción del diseño

ESTUDIO DE CASO

El diseño metodológico de nuestra investigación responde a una perspectiva teórica fenomenológica, que intenta entender fenómenos desde la experiencia de sus actores, en definitiva, comprender las motivaciones personales de ellos y ellas que están detrás de las acciones observadas. El diseño Fenomenológico se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los y las participantes. Responde a la pregunta por el significado, estructura y esencia de la experiencia de autogestión educativa e inclusiva del Jardín Infantil La Pradera de Asís y el centro de indagación de estos diseños reside en las experiencias de quienes participan. De acuerdo con Creswell, 1998; Álvarez – Gayou, 2003; y Mertens, 2005 (Citado por Hernández, Fernández & Baptist, 2006), la fenomenología se fundamenta en las siguientes premisas:

- Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- Se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador confía en la intuición y en la imaginación para lograr aprehender la experiencia de los participantes.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron), y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).

- Las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales. (Salgado Lévano, 2007)

El estudio de caso destaca entre los diseños de tipo cualitativo. Es el método cualitativo de investigación más utilizado pues considera tres condiciones: el tipo de pregunta de investigación que se busca responder, el control que tiene el investigador sobre los acontecimientos que estudia y la edad del problema, es decir, si el problema es un asunto contemporáneo o un asunto histórico. (Yacuzzi 2005). Mediante este enfoque investigativo se puede generar hipótesis y descubrimientos, centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales" (Arnal, Del Rincón y Latorre 1994).

Respecto al estudio de caso, existen discusiones teóricas que le diferencian como un diseño de estrategia o técnica de recolección de información de una investigación cualitativa. En nuestra experiencia investigativa diferenciamos dos formas de abordar el estudio de caso. Primero como una estrategia posicionando nuestro trabajo con un paradigma y enfoque determinado, situando el estudio de caso como una estrategia de investigación específica sin emitir juicios, comparaciones ni prejuicios sobre la experiencia observada; y como parte de la técnica de recolección de información, pues es posible considerar los estudios de caso como una parte de la selección de la muestra.

¿Qué es la investigación no experimental?

Asumiendo que, desde el punto de vista de los actores, el mundo social estudiado es relativo y sólo puede entenderse desde esa posición. Además, tiene una lógica inductiva, es decir, aborda la experiencia observada desde lo particular a lo general, en su contexto. La investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, es investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos.

Como señala Kerlinger (1979, p. 116). “La investigación no experimental o *expost-facto* es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones”. De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad.

En un experimento, a diferencia del enfoque cualitativo, el investigador construye deliberadamente una situación a la que son expuestos varios individuos. Esta situación consiste en recibir un tratamiento, condición o estímulo bajo determinadas circunstancias, para después analizar los efectos de la exposición o aplicación de dicho tratamiento o condición. Por decirlo de alguna manera, en un experimento se “construye” una realidad. En cambio, en un estudio no experimental no se construye ninguna situación, si no que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. En la investigación no experimental las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

Investigación Descriptiva

Con frecuencia, la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; 80).

Respecto a la obtención de información, la investigación en curso corresponde a una Transaccional puesto que se obtienen los datos en un período de tiempo específico. Entenderemos como una investigación transaccional o transversal, como aquellas que recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. En el caso de la transaccional correlacional o causal pensada para el trabajo en curso, se recolectarán datos y se describirán la relación entre

ellos según el interés que es entendida como la relación entre variables sea correlativo causal. Permitiendo probablemente establecer relaciones causales entre los sujetos observados.

3.3 Escenarios y actores

Establecimiento: Jardín Infantil Ecológico La Pradera de Asís

Dirección: Caupolicán 86 B lote 1, comuna Maipú

Teléfono: 22/5378908

El jardín Infantil La Pradera de Asís, propone un proyecto de aprendizaje donde niñas y niños son educados tomando en consideración sus ritmos de aprendizaje y sus intereses personales, donde además se esfuerzan cada día para que ellos y ellas se sientan queridos, respetados, desafiados y también alentados en un ambiente que les acoja y enriquezca. Así lo establece la misión y visión del proyecto.

Misión: Educar personas de paz y bien buscando potenciar al máximo las diversas capacidades de cada persona. Fomentar encuentro con el otro con su medio en interacciones enriquecidas fundadas en el respeto y la valoración.

Visión: Formar equipo, consolidar el proyecto y crecer en cobertura para regalar nuestro proyecto a más niños y a sus familias haciendo un aporte real a nuestra sociedad formando personas de bien.

Muestra

La muestra es una técnica de investigación científica y cumple la función de determinar que parte de la realidad de un estudio debe ser examinada, con la finalidad de realizar alguna inferencia en esta. Nuestro muestreo es definido como intencional, caracterizado en nuestro caso por un esfuerzo explícito de obtener muestras "representativas" mediante la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos, como lo son "educadoras", "estudiantes", "equipos multidisciplinarios" etc. Ya que constamos con un propósito orientado en la red de objetivos de la investigación en curso, elegimos un grupo específico de personas, dentro de la población, para analizarlos. En este trabajo la muestra la constituirán la Directora del establecimiento y su

equipo de trabajo directo: Una Educadora de Párvulos, una Asistente de Párvulos y una Profesora de Educación Física directo.

3.4 Fundamentación y descripción de Instrumentos y Técnicas

Para el desarrollo de recolección de datos de la experiencia del jardín infantil La Pradera de Asís, se proponen las siguientes técnicas y/o instrumentos: la observación, la entrevista y notas de campo y registros.

La Observación:

En primer lugar, podemos indagar en que es “observación” y “observación participante”. La primera es una técnica para la recogida de datos sobre el comportamiento no verbal (Goetz y LeCompte; 1998). Técnica de observación: Para la observación debemos seguir e indagar algunos principios básicos, tales como:

- Debe tener un propósito específico.
- Debe ser planeada cuidadosa y sistemáticamente.
- Debe llevarse, por escrito, un control cuidadoso de la misma.
- Debe especificarse su duración y frecuencia.
- Debe seguir los principios básicos de validez y confiabilidad.

Se pueden llevar a cabo con una serie de actividades, tales como la ética, establecer relaciones, seleccionar informes claves, los procesos para dirigir las observaciones (que y cuando observar), describiendo los hallazgos que se encuentren más pertinentes para esta investigación. Para ello se estableció la siguiente ruta:

- a) Ética: las investigadoras deben comunicar a la comunidad el objetivo de la observación y las actividades a realizar. También debe preservar el anonimato de los participantes.
- b) El proceso de realizar observaciones:
 - Observación descriptiva: se observa todo, en términos del escenario.
 - Observación enfocada: se basa en las visiones que tiene los participantes a través de entrevistas y que ha de servir de guía al observador acerca de qué observar.
 - Observación selectiva: el observador se centra en determinadas actividades, asociadas a los objetivos específicos planteados para la investigación en curso, ello puesto que se abordarán los

mismos sujetos desde la identificación de los elementos de inclusión presentes en cada uno de los marcos regulatorios que dialogan en esta experiencia: la ley 20.845 de inclusión escolar y las B CEP del 2018.

Las observadoras deberán tomar notas con la mayor exactitud posible, describir la actividad en el orden que ocurra, proporcionar descripciones sin atribuir significado, separar los propios sentimientos de los hechos observados y registrar hora, lugar y fecha y nombre del investigador que realiza la observación. (Tomás J, Campo, Aranda, Elda Gomes Araujo, 2009).

La Entrevista:

La entrevista es una técnica de recopilación de información mediante una conversación profesional, con la que además de adquirirse información acerca de lo que se investiga, tiene importancia desde el punto de vista educativo; los resultados a lograr en la misión dependen en gran medida del nivel de comunicación entre las investigadoras y los(as) participantes en la misma. Algunos autores reconocen la entrevista como “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (Denzin y Lincoln, 2012).

El éxito que se logre en la entrevista depende en gran medida del nivel de comunicación que alcancen las investigadoras con el/la o los/las entrevistado(a); la preparación que tengan las investigadoras en cuanto a las preguntas que deben realizar; la estructuración de las mismas; las condiciones psicológicas del investigado; la fidelidad a la hora de transcribir las respuestas y el nivel de confianza que tenga el entrevistado sobre la no filtración en la información que él está brindando; así como la no influencia del investigador en las respuestas que ofrece el entrevistado. De esta forma podremos afirmar que el instrumento es coherente en términos de la confiabilidad que ofrece el estudio en curso. Ello pues la entrevista es una técnica que puede ser aplicada a todo tipo de persona, aun cuando tenga algún tipo de limitación como es el caso de analfabetos, limitación física y orgánica, niños que posean alguna dificultad que le imposibilite dar respuesta escrita.

Para indagar en las motivaciones, por ejemplo, de la educadora Sofía Shand K. respecto a su proyecto educativo inclusivo, se requiere confeccionar un set mixto que incorpore entrevistas no estructuradas. Es muy útil en estudios descriptivos, y en la fase del diseño de la investigación; es adaptable y susceptible de aplicarse a toda clase de sujetos y de situaciones;

permite profundizar en el tema y requiere de tiempo y de personal de experiencia para obtener información y conocimiento del mismo. (Denzin, Lincoln, 2012)

Para el empleo de la entrevista se consideró que es oportuna siempre y cuando:

- ✓ Se considera necesario que exista interacción y diálogo entre el investigador y la persona.
- ✓ Cuando la población o universo es pequeño y manejable.

También proponemos una serie de condiciones que debe reunir el/la entrevistador/a:

- ✓ Debe demostrar seguridad en sí mismo.
- ✓ Debe ponerse a nivel del entrevistado; esto puede conseguirse con una buena preparación previa del entrevistado en el tema que va a tratar con el entrevistado.
- ✓ Debe ser sensible para captar los problemas que pudieren suscitarse.
- ✓ Comprender los intereses del entrevistado.
- ✓ Debe despojarse de prejuicios y, en lo posible de cualquier influencia empática.

Para la realización de la investigación se estimaron 2 meses, comenzando en octubre del año en curso, para realizar la observación y entrevistas a los sujetos involucrados.

Viabilidad y confiabilidad del estudio:

La validez y confiabilidad de la investigación está dada por el uso de técnica e instrumentos pertinentes al estudio. Por ello la selección de instrumentos y técnicas se ajustó al modelo de investigación cualitativa desde la comprensión de una realidad socioeducativa.

Ya que consideramos la entrevista en profundidad como un instrumento válido que permite conocer y comprender una realidad o experiencia, es que asociamos la credibilidad y confiabilidad del estudio de caso del jardín infantil La Pradera de Asís, ya que en la metodología cualitativa, la entrevista en profundidad se entiende como los encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y el entrevistado, que tienen como finalidad conocer la opinión y la perspectiva que un sujeto tiene respecto de su vida, experiencias o situaciones vividas. (Campo, Gómez; 2009)

La confiabilidad del estudio respecto a los resultados esperados a partir de las técnicas anteriormente mencionadas se asocia a que se pretende comprender más que explicar, no se

esperan respuestas objetivamente verdaderas, sino subjetivamente sinceras. Las entrevistadoras adoptan la actitud de “oyente interesado”, pero no evalúan las respuestas (no hay respuestas correctas). También la entrevista permite el máximo de flexibilidad en explorar un tema, favorece abordar nuevos temas a medida que salen, obtiene información contextualizada (personas, lugar, etc.).

Dado que las respuestas son abiertas, sin categorías de respuestas preestablecidas, permiten la expresión más detallada de quienes han sido entrevistados. Además, las respuestas pueden ser grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierta a cambios.

En definitiva, la viabilidad, validez y credibilidad del estudio, radica en que se da una relación de confianza y entendimiento entre los sujetos/as que interactúan en el contexto estudiado, y las investigadoras. Esta confianza y entendimiento beneficia la recogida fidedigna de la realidad socioeducativa observada.

CAPÍTULO IV

4.1 ANÁLISIS DE DATOS Y CONCLUSIONES

Análisis de Datos

En este capítulo se expondrán las experiencias observadas en las cuatro visitas realizadas a la unidad educativa en estudio, más los análisis de observación de esta experiencia, mediante sus respectivos registros redactados fielmente según lo que las estudiantes recopilaron. Estos permitieron establecer las posteriores conclusiones.

Registros de observación.

Las distintas manifestaciones observadas en la experiencia del jardín infantil La Pradera de Asís, da cuenta de una multiplicidad de estrategias orientadas a la participación y aprendizaje de todos y todas quienes asisten a las clases que allí se imparten. Otorgar roles a cada niño, siendo aquellos con necesidades educativas especiales los más sobresalientes en secuencias de actividades y ejercicios, articulados en planificaciones de clase con la metodología del Juego como eje central. Es a través de este ejercicio permanente, que los niños con movilidad reducida son integrados, incorporando sus diferencias en el proceso de aprendizaje de todo el grupo.

Se evidencia también en las cuatro experiencias analizadas, que la articulación de un trabajo interdisciplinario, es de suma relevancia al momento de concretar las actividades planificadas previamente, desde las orientaciones curriculares establecidas en las nuevas Bases Curriculares de Educación Parvularia publicadas en febrero de 2018.

Tanto la implementación de estrategias transversales como el juego, la singularidad, el individualismo, que además dan forma al proyecto educativo en su misión y visión, como una mirada de la educación de párvulos desde la inclusión de las diferencias, el respeto y valoración de éstas, son fundamentales para conocer la experiencia de educación integral que propone la educadora Sofía Shand Klagges.

No se evidenciaron durante la recogida de datos, indicios de discriminación hacia los y las párvulos/as con NEE. Por el contrario, sus ritmos y estilos de aprendizaje son abordados de manera protagónica durante el desarrollo de las actividades de aula y exterior de la unidad educativa.

La propuesta ofrece a sus estudiantes las posibilidades de aprender desde la inclusión y la integración, que, a su vez, generan una instancia significativa para todo el grupo humano que convive día a día en ese lugar. La serie de registros de observación ofrecen una serie de situaciones que se fundamentan, sin lugar a dudas, en elementos de la Ley 20.845 y las BCEP 2018.

4.2 Análisis de Entrevista a Educadora Sofía Shnad Klagges.

Fundadora del proyecto Jardín Infantil La Pradera de Asís.

La entrevista realizada a esta educadora refleja que la inclusión es un elemento permanente en todo el trabajo en la unidad educativa estudiada. Este rasgo es visible en la participación de todos los niños y niñas que asisten al jardín infantil, mediante el juego como estrategia principal. Se establece a partir de sus palabras, que las BCEP 2018 son relevantes en el diseño de metodologías y estrategias inclusivas en torno al principio del juego y el bienestar de los y las párvulos.

Respecto a la integración de las familias, la entrevista refleja que existe una integración conjunta del grupo familiar en la experiencia de aprendizaje de los niños y niñas. Es regular que las familias asistan regularmente al jardín mediante una serie de actividades planificadas desde

los ámbitos y núcleos, los que permiten, por ejemplo, compartir entre quienes tengan o no aquellos recursos o materiales requeridos para desarrollar alguna actividad puntual, etc.

Otro aspecto relevante es el cómo se desarrollan las funciones del personal multidisciplinario que participa y apoya el proceso de aprendizaje de los niños. Se evidencia un trato humano y cercano, donde la educadora forma desde la tolerancia y valoración de las diferencias se refuerza el aprendizaje. Es decir, aquellos elementos que en la educación regular serían considerados como interrupciones de una clase, para la educadora son oportunidades de juego por lo tanto de aprendizaje.

Sobre cuándo la educación Parvularia será realmente inclusiva, para la educadora el considerar que todas las personas cuentan con necesidades educativas especiales es crucial para fomentar el respeto a la diferencia. Reconoce en las familias aquellos sesgos sociales respecto a la diferencia ya sea física, cognitiva o cultural. Transportan estos prejuicios hacia los niños, quienes no deberían ser discriminados por aprender de diferente forma.

La gran cantidad de elementos que tiene en perspectiva la educadora permiten educar a todos quienes comparten el proceso de aprendizaje de los niños y niñas que asisten a este jardín.

4.3 Análisis General de Datos

La recolección de datos y antecedentes sobre la experiencia de inclusión en el centro educativo permiten establecer la relación entre las preguntas que dieron curso a la investigación y los objetivos que condujeron el proceso de recolección de datos.

Respecto al objetivo general propuesto “Analizar la experiencia de autogestión en inclusión educativa del jardín infantil La Pradera de Asís de Maipú”, se puede indicar que los datos recogidos permiten concretar el análisis de la experiencia, puesto que no existieron elementos que perjudicaran el desarrollo de las observaciones. Asimismo, la entrevista entregó una serie de elementos que grafican de forma explícita el perfil inclusivo, donde los distintos procesos de aprendizajes de los párvulos que compone el curso heterogéneo, dialogan en torno a una experiencia de integración educativa y social.

Identificar elementos y/o aspectos presentes en la experiencia de inclusión del Jardín La Pradera de Asís de Maipú en el marco de la Ley 20.845, se cumple ya que se observaron elementos como

la no discriminación de ningún tipo en niños y niñas es la base para la buena convivencia tanto de párvulos como del equipo educativo. Esto permite el desarrollo de las metodologías utilizadas por la educadora.

En ella se Identifican elementos y/o aspectos presentes en la experiencia de inclusión del Jardín en el marco de las actuales Bases Curriculares de Educación Parvularia, puesto que las actividades de clase se articulan desde los núcleos que estas proponen. Sobresalen los principios que fundamentan el nuevo marco regulatorio, principalmente Individualismo a partir de la valoración de las particularidades de cada niño y niña, la singularidad desde el respeto y el reconocimiento de cada integrante, y el principio del juego como eje metodológico central.

Se identifican las estrategias que implementa la educadora de párvulos fundadora del proyecto desde una realidad educativa auto gestionada, ya que el proyecto educativo nace desde la experiencia y las motivaciones que llevan a desarrollar la propuesta mediante el aporte de los apoderados quienes apoyan y participan activamente en el proceso de aprendizaje de sus pupilos. El financiamiento es particular, ya que la unidad no cuenta con subvención ministerial.

4.4 CONCLUSIONES

La observación permitió establecer una serie de ideas que construyen las siguientes conclusiones.

La propuesta educativa del jardín, articula metodologías planificando actividades ajustadas a las B CEP 2018, puesto que ellas establecen que la educación inclusiva constituye una orientación valórica central en la Educación Parvularia (BCEP, 2018; 22). Específicamente en lo observado durante el proceso, se evidencia el “Principio del juego”. El juego es, en la Educación Parvularia, un concepto central. Se refiere tanto a una actividad natural del niño o niña como a una estrategia pedagógica privilegiada. Asimismo, el juego cumple un rol impulsor del desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de la afectividad, de la socialización, de la adaptación creativa a la realidad (BCEP, 2018; 32).

Respecto a la conformación de un equipo PIE, la experiencia observada representa el intento de abordar las NEE con un grupo de profesionales diverso, que contempla la participación de una Educadora, una Profesora y Terapeuta ocupacional. Para el caso de los niños con Síndrome de Asperger, la atención fonoaudióloga se realiza externamente. Esta

propuesta representa la incorporación de los elementos de la ley N° 20.845 que establecen que los y las estudiantes deben ser atendidos por el sistema educativo y la red de instituciones con reconocimiento ministerial.

Esta experiencia presenta los elementos de la educación integral e inclusiva que la ley establece, sin una obligatoriedad impuesta, sino desde el reconocimiento de las diferencias como parte constitutiva de un colectivo. Esto elimina todas las formas de discriminación y potencia la participación de todos los niños y niñas en las distintas metodologías que implementa el equipo

A partir de la experiencia de autogestión, el proyecto educativo del jardín infantil La Pradera de Asís cumple con un elemento muy relevante de la Ley de Inclusión ya que se garantiza el acceso y permanencia de los estudiantes con NEE, pues el equipo multidisciplinario desarrolla sus labores atendiendo estas diferencias, sin que éstas reflejen una dificultad que imposibilite el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. En contraposición a esta modificación a la LGE, la inexistencia del reconocimiento ministerial de la unidad educativa analizada, excluye de obligatoriedad del estado chileno respecto al propender y asegurar una educación inclusiva de calidad, esto en el sentido del financiamiento. Si bien, durante el desarrollo de la investigación la propietaria de la unidad se encontraba realizando los trámites requeridos para obtener el reconocimiento ministerial, los que no tuvieron éxito visible hasta el término de la observación de la experiencia.

Al no poseer financiamiento estatal, la unidad educativa no está obligada a cumplir por ejemplo con el Art 7° de la Ley 20.845, que establece: “El proceso de admisión de los y las estudiantes que desarrollen los establecimientos que reciben subvenciones aporte del estado, se realizará conforme a los principios de transparencia, educación inclusiva, accesibilidad universal, equidad y no discriminación arbitraria, considerando especialmente el derecho preferente de los padres a elegir el establecimiento educacional para sus hijos.”

No obstante, observamos que el jardín infantil La Pradera de Asís, permite el acceso a todos y todas quienes requieran matrícula en el lugar, siempre que las familias del pupilo o pupila cuenten con los recursos para financiar la permanencia del niño o niña en la unidad educativa. En este sentido, los recursos de cada familia serán determinantes para garantizar el proceso de aprendizaje y definitiva, el cumplimiento del Derecho a la educación de calidad.

En el sentido del desarrollo de las particularidades de cada integrante de esta comunidad, se puede interpretar lo observado como un acercamiento al Art. 1 de la Ley de Inclusión escolar, específicamente la letra ñ) Educación Integral. “El sistema educativo buscará desarrollar puntos de vista alternativos en la evolución de la realidad y de las formas múltiples del conocer, considerando, además, los aspectos físicos, social, moral, estético, creativo y espiritual, con atención a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber.” (Ley Nª 20.845)

En cuanto a las BCEP de 2018, se aprecia en las actividades realizadas por la educadora y el equipo de la unidad educativa, los ámbitos Desarrollo Personal y Social relacionado con Comunicación Integral, puntualmente los núcleos Corporalidad y Movimiento con Lenguaje Verbal – Lenguaje Artístico con Identidad y Autonomía. Se observó además la misma transversalidad de los ámbitos Desarrollo Personal y Social e Interacción y Comprensión del Entorno, a su vez, en los núcleos Identidad y Autonomía – Exploración del Entorno Natural; Corporalidad y Movimiento – Comprensión del Entorno Sociocultural. La forma en cómo se implementan los objetivos de aprendizajes que emanan de esta nueva relación que tienen los núcleos entre sí, permite generar, al menos en la experiencia de La Pradera de Asís, las condiciones propicias para la participación de todos quienes integran la comunidad educativa, sin distinciones asociadas a las necesidades particulares que les caracterizan. Ello se relaciona directamente con la ley 20.845, en su Art.1 letra ñ) Educación Integral. “El sistema educativo buscará desarrollar puntos de vista alternativos en la evolución de la realidad y de las formas múltiples del conocer, considerando, además, los aspectos físicos, social, moral, estético, creativo y espiritual, con atención a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber.” (Ley 20.845).

En lo curricular, se destacan como predominantes los ámbitos Comunicación Integral y Desarrollo Personal y Social, específicamente en los núcleos Corporalidad y Movimiento – Lenguaje Artístico. Estos posibilitan el trabajo colectivo, pues es en la metodología del Juego donde se potencia la participación y el aprendizaje y éste es transversal a todos los ámbitos y núcleos de las BCEP 2018.

Sobre estas bases, la experiencia observada expone permanentemente el Principio 3 de singularidad. “Cada niño y niña, independientemente de la etapa de vida y nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se

deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Esta diversidad implica, entre otros, que cada niña y niño aprende a través de diversas formas y ritmos que le son propios, y también que posee formas de interpretar el mundo a partir de su cultura, situando el aprendizaje en contexto. De allí el desafío, de responder de manera inclusiva y con equidad, a la diversidad de niños y niñas en el proceso educativo que se desarrolla.” (BCEP, 2018; 31). Este principio se evidencia en el trabajo con distintos materiales, externos y propios de cada estudiante, y en la oportunidad de aprender para todos los niños y niñas independientemente su edad o las NNE que posea.

El 4to Principio de Actividad establece que: “La niña y el niño deben ser protagonistas de sus aprendizajes, a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Por tanto, resulta fundamental que el equipo pedagógico potencie este rol en las interacciones y experiencias de las que participa, disponiendo de ambientes enriquecidos y lúdicos, que activen su creatividad, favorezcan su expresión y les permitan generar cambios en su entorno, creando su propia perspectiva de la realidad en la que se desenvuelven.” (BCEP, 2018; 31). Ello se evidencia en la experiencia ya que las metodologías de trabajo permiten otorgar protagonismo, por ejemplo, a uno de los estudiantes que cuenta con movilidad reducida.

A lo anterior sumamos los ámbitos Desarrollo Personal y Social – Comunicación Integral. Núcleos: Identidad y Autonomía con Lenguaje Artístico y Convivencia y Ciudadanía con Lenguaje Artístico que resaltan en varios momentos de la experiencia observada pues se potencia permanentemente las diferencias en los ritmos y estilos de aprendizajes de los y las estudiantes.

Incluir a los niños o niñas con NEE en las actividades diarias deben ser vistas por los demás párvulos, incorporándolos a todos como personas únicas en su desarrollo de vida. Permitiéndoles generar condiciones y experiencias diversas para cada necesidad que genere el grupo creando un ambiente propicio para su desarrollo personal y compartido.

La experiencia analizada permite establecer como conclusión general, que el Juego, como principio transversal de todos los componentes curriculares de las nuevas Bases curriculares de Educación Parvularia, es evidenciable en importancia y relevancia para concretar el proyecto de autogestión de la educadora Sofía Shand. Esta apreciación y mirada de la educación integral,

donde todas las personas son consideradas como seres singulares y distintos, donde, en palabras de la fundadora del jardín, “todos tenemos NEE”, es un aporte a la construcción de una sociedad tolerante en las diferencias, que les valora como oportunidades de aprendizaje, donde todos y todas puede ejercer su derecho a la educación. Es el juego entonces, el principio que articula la implementación de una ley de inclusión, en el nivel parvulario, mediante el cual pueden construirse las bases de una escolaridad integradora, no discriminatoria, respetuosa y tolerante.

En definitiva, ni una ley de inclusión con exclusividad en la educación, ni las modificaciones en las bases curriculares podría por sí solas, generar una consciencia de educación integral inclusiva, puesto que el rol activo está en los profesionales que les implementan en los distintos contextos educativos.

El presente trabajo abordó temas de especial atención y tratamiento para nuestra futura práctica docente. Conocer la experiencia del jardín infantil Pradera de Asís, analizando la implementación de un proyecto de inclusión en un contexto de autogestión educativa, desde la identificación de aquellos elementos presentes en la realidad observada desde la ley 20.845 y las BCEP publicadas recientemente, centran nuestro foco de interés actual y futuro. A ello se suma la utilización de las estrategias diseñadas por la educadora Sofía Shand K., desde una mirada integradora que fusiona la inclusión y la autogestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa. Barcelona: Labor.
2. Álvarez - Gayou Jurgencion Juan Luis, “Cómo hacer investigación cualitativa “fundamentos y metodologías”, Editorial: Paidós Ecuador, 1ra edición, 2003.
3. Bases Curriculares Educación Parvularia, Subsecretaría de Educación Parvularia, ISBN 978-956-292-706-2 Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
4. Beatriz Areyuna Ibarra, Violeta Ilieva Pankova, Modernidad y Educación, Programa de cátedra para Magister en Educación y Cultura, Escuela Latinoamericana de Posgrados, ELAP, Universidad Arcis, Santiago, Chile, 2013.
5. Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. Estudios pedagógicos (Valdivia), 39(1), 325-345.
6. Convención sobre los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes, publicado por el Instituto Nacional de Derechos Humanos, en www.bibliotecadigital.indh.cl, consultada el 28 de 2018.
7. Denzin, Norman K, Lincoln, Yvonna; Manual de investigación cualitativa, Editorial Gedisa, 2012, España.
8. Estudio Percepciones y expectativas de las familias sobre la Educación Parvularia, publicado en octubre del año 2017, por la Superintendencia de Educación Parvularia.
9. Gurdían Fernández, Alicia, El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa, Coordinación Educativa y CULTURAL Centroamericana CECC y Agencia

Española de Cooperación Internacional AECI, Colección IDER San José, Costa Rica, 2007.

10. Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collao, Carlos; Baptista Lucio, María del Pilar; Metodología de la Investigación, McGraw-Hill Interamericana Editores S.A., México, 2010.
11. Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. Estudios pedagógicos, 36(1): 287-297. DOI: 10.4067/S0718-07052010000100016.
12. Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. UNIVERSUM, 26(2), 143-163, Universidad de Talca.
13. Ley de Inclusión escolar 20.845, publicada el 8 de junio del año 2015, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, en www.leychile.cl, documento generado el 9 de agosto del 2018.
14. Ministerio de Educación. 1990. Ley N°18.962: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. LOCE. 10 marzo, 1990.
15. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), publicado por el Instituto Nacional de Derechos Humanos, en www.bibliotecadigital.indh.cl, consultada el 27 de 2018.
16. Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: el diagnóstico como herramienta de gestión. Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad, 12(2), 93-103.
17. Pérez Serrano, Gloria (2008). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla.

18. Pineau, Pablo. La escuela como máquina de educar. Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós, 2001, pp. 27-50.
19. Rojas, M.T. (2014). Fin a la selección escolar: desafíos de una decisión necesaria. Cuaderno de Educación, 59, abril 2014. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
20. Rosas, R. y Tenorio, M. (2015). ¿Cómo superar los problemas de evaluación de niños con limitaciones cognitivas en Chile? Serie Temas de la Agenda pública, 80, junio 2015. Centro de Políticas Públicas UC.
21. Salgado Lévano, Ana Cecilia, Investigación Cualitativa: Diseños, Evaluación del Rigor Metodológico y Retos, Publicado en LIBERABIT, Lima, Perú, 2007.
22. Tomás J, Campo, Aranda, Elda Gomes Araújo, Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos, Editorial EOS, 2009).
23. Walsh, Catherine (2005) Interculturalidad conocimientos y decolonialidad, Revista Signo y Pensamiento N° 46, volumen XXIV, enero-junio 2005.
24. Yacuzzi, Enrique, El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, Mecanismos Causales, Validación, Universidad del CEMA.

ANEXOS

Anexo N° 1.

Registros de observación.

REGISTRO DE OBSERVACION N° 1

Día: viernes 12 de octubre de 2018.

Hora: 15:00 a 16:30 hrs., observación realizada en el patio de la unidad educativa.

Al llegar al jardín infantil La Pradera de Asís ubicado en Ciudad Satélite, comuna de Maipú, los niños y niñas se encuentran en el patio en su horario de recreo. En el horario de la tarde hay ocho niños en total, y a su cargo se encuentra la educadora guía y una asistente de párvulos. Los niños juegan libremente en el patio mientras su educadora los vigila y conversa, mientras tanto la asistente se encuentra ordenando la sala de clases, para volver del patio.

El niño 1 y el niño 2 juegan en la casa de muñecas e intentan meter uno de los autos dentro de ella, al no lograrlo el niño número 1 comienza a llorar y a forzar el auto para poder entrarlo, en ese momento el niño número 2 se va a jugar a los columpios. Niño 1 queda solo. Luego la educadora entra y lo calma, sacando el juguete y explicándole que los juguetes no pueden entrar a la casa de muñecas.

El niño número 3 juega solo (Asperger), intentando escalar el pino, mientras la educadora da instrucciones y le dice “cuidado Paolo, hasta ahí no más puedes subir”, el niño hace caso inmediatamente y comienza a bajar colgándose de las ramas más bajas.

El niño número 4, en silla de ruedas se encuentra mirando como juegan los demás en su silla al lado de nosotras, y a menudo le conversamos cariñosamente y el responde con una sonrisa, intentando mover su cabeza y manos, dado que no habla. El niño número 5, 6, 7 y 8 juegan con tierra, baldes, palas, hojas de árboles, y ramas a un costado del patio destinado para eso.

Luego de un rato nos movemos y comenzamos a darles vuelo a los niños que deciden subir a los columpios, uno de ellos toma la mano de la educadora y la lleva al columpio con forma de rueda de neumático que se encuentra bajo un árbol, y con gestos le pide que lo suba y lo balancee. (N1 Asperger)

Al cabo de media hora, la educadora se para en la puerta de la sala, toca una pequeña campana y les dice a los niños “se acabó el recreo, vamos todos a la sala” mientras tanto todos los niños corren y entran a la sala, mientras la tía asistente ayuda con la silla de ruedas al niño número 4 para que también entre a la sala en conjunto con los demás niños y niñas. Luego vuelve al patio a buscar en brazos al niño número 7 que fue el único en no entrar cuando la educadora lo ordeno.

La Educadora a cargo del nivel les coloca música y les comenta que jugarán a la sillita musical. Los párvulos ordenan las sillas mientras la educadora saca las mesas, luego empiezan a bailar alrededor de las sillas y el niño 3 (Asperger) empieza a sacar diversos materiales de la sala para jugar, ya que no le gusta compartir con sus demás compañeros y compañeras. La educadora realiza su actividad tranquilamente sin llamarle la atención al niño 3, ya que el sólo se aleja del grupo.

Análisis:

El juego de patio se transforma en una oportunidad para que los niños y niñas jueguen libremente, elijan a que jugar, con que jugar y como jugar solo o con otros entre distintas alternativas. Estos juegos están bajo el acompañamiento, guía, instrucciones o explicaciones de la educadora dependiendo de la necesidad de los niños y niñas y los riesgos inminentes, lo que se constituye en un resguardo del juego.

La presencia de niños y niñas con NEE no constituye una barrera o limitación para el natural desarrollo de las experiencias de juego tanto para la educadora, los niños con NEE u otros que no presenten un requerimiento específico.

REGISTRO DE OBSERVACION N° 2

Día: jueves 08 de noviembre de 2018.

Hora: 12:00 a 13:00 hrs., observación realizada en patio y aula del jardín infantil.

En la sala de actividades la educadora toca la guitarra, canta muy alegre y en un tono fuerte, dirigiéndose a algunos niños quienes siguen la canción saltando en la colchoneta roja y riendo alegremente.

Cristóbal de 7 años de edad se encuentra mientras tanto en terapia en una sala distinta al resto de los niños y niñas, está sentado en una pequeña silla frente a su terapeuta y escuchan música desde el celular, porque ella me cuenta que a Cristóbal le encanta escuchar música y que el día de hoy amaneció muy activo. La terapeuta coloca un collar de cojín con peso en su cuello para que él logre levantar sus brazos y sacarlo, y también utiliza pelotas de goma y las introduce por el cuello de su polera, hoy están trabajando su motricidad fina. Él acerca su cara para hacerle cariño acercando su rostro e intentando levantar su mano para acariciarla y le sonrío. En la cocina se encuentra Felipe y Paolo, los dos con asperger y tienen 4 años de edad, la asistente les da la comida en la boca mientras ellos están sentados en coches, sin ataduras y emitiendo ruidos (queriendo bajarse del choche).

Los nueve niños que anteriormente participan cantando se encuentran ahora en la clase de gimnasia con la educadora. Luego todos los párvulos vuelven al colchón rojo y la educadora les dice: “hoy los voy a invitar a la cueva de los murciélagos en donde no podrán despertarlos, entonces deberán caminar como hormiguitas en talón – punta y avanzar alrededor de las mesas y luego pasar por encima de la cama de estos murciélagos en cuatro patas, y si tocan su cama ellos se despertarán deben salir caminando como hormiguitas”.

Análisis.

La experiencia educativa en subgrupos se desarrolla permitiendo generar condiciones y experiencias alternativas que responden a las diferencias entre los niños y niñas en función de sus necesidades particulares y únicas para cada niño. En un mismo ambiente conviven de manera natural, en armonía y sin interferencia las distintas opciones pedagógicas generando un ambiente inclusivo y no excluyente. Se desarrollan las necesidades educativas que poseen cada niño y niña en el jardín infantil, respondiendo a los diversos escenarios que transcurren y dialogan en la sala

de clases. Realizando distintas experiencias de aprendizaje sin dejar de lado las necesidades que transcurren en cada momento del día, generando empatía y compañerismo con y entre cada uno de ellos/as

REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3

Día: viernes 08 de noviembre de 2018.

Hora 12:00 y las 13:00 hrs., observación realizada en sala de clase del jardín infantil.

Mientras los niños y niñas se encuentran realizando el circuito de educación física dentro de la sala de clases, una de las técnico en educación Parvularia incorpora a Cristóbal moviendo sus piernas (simulando que salta) mientras los demás niños saltan simulando los saltos de conejos.

Siguiendo el circuito Amanda de tres años se encuentra con su chupete en la boca y pasa por debajo de las mesas hasta llegar donde Cristóbal (quien es parte de este circuito) con él debe dar una vuelta alrededor de él, chocar su mano y hacer una escalopa girando en la colchoneta azul para dar por finalizado el circuito. Cristóbal se siente partícipe de la experiencia educativa ya que el párvulo que no choca su mano, no puede terminar correctamente la experiencia.

Al terminar el circuito mueven la silla de Cristóbal a otro lugar de la sala de clases en donde está más cerca de los niños para que siga participando de la actividad.

Mientras la educadora les dice a los párvulos que ahora se transformaran en tijeras moviendo sus brazos y piernas y comienza en un tono alto diciendo: abro... cierro... abro...cierro...abro...cierro. en el mismo momento Amanda al ser más pequeña que el resto saca un juguete del mueble y la educadora se lo quita en un intervalo de tiempo que la niña ni siquiera logra percatarse del hecho y sonriendo sigue saltando como tijeras.

Análisis:

La experiencia permite visibilizar en primer lugar, como un juego posibilita una relación entre todos los integrantes del curso. Esta metodología intenciona el protagonismo de un niño con NEE, otorgándole un rol dentro de la secuencia que permite su participación efectiva y por tanto potenciar el aprendizaje conjunto. Sin la participación de Cristóbal el juego para todo el grupo no se concretaría, pues su papel es fundamental para el éxito de ésta. La misma estrategia

de juego intencionado, permite que, por ejemplo, los más pequeño del grupo observado se involucren a tan nivel en el juego que no reaccionan negativamente ante el retiro del juguete por la educadora, siendo llamativo pues es recurrente que los niños y niñas lloren al pedirles o quitarles algo.

El uso del cuerpo como motor de aprendizaje no imposibilitó, por ejemplo, la participación de Cristóbal quien permanece mucho tiempo sentado. Además, el movimiento de piernas que la técnica realiza con el niño, para simular que salta, cuenta con un alto valor en cuanto al estímulo que esta sencilla acción genera en el proceso de aprendizaje del niño y de sus compañeras y compañeros. En conjunto entonces, a partir del respeto y tolerancia de sus diferencias, aprenden en conjunto.

REGISTRO DE OBSERVACION N° 4

Día: lunes 12 de noviembre de 2018.

Hora: 13:30 a 14:00 hrs., observación realizada en sala de clases de la unidad educativa.

Hoy lunes ingreso al jardín a la hora de almuerzo de Paolo y Felipe, los cuales se encuentran nuevamente sentados en sus respectivos coches almorzando en la cocina del jardín infantil.

Mientras la educadora realiza su experiencia de aprendizaje bordando la letra inicial del nombre de cada niño y niña, la cual se encuentra dibujada en un cuadrado de tela de arpillera en la que deben bordar con agujas de plástico y lana.

Paolo de 4 años al terminar de comer lo llevan al mudador, mientras que Felipe se integra a la actividad con sus demás compañeros y compañeras guiados por la educadora, quien se encuentra sentada a su lado, mostrándole como insertar la aguja en la arpillera.

De fondo suena música de Mozart para su concentración y un mejor dominio de motricidad fina. El resto de los párvulos que ya terminaron de bordar deben retirar las últimas cinco hilachas de los costados de su bordado para llevarlos al perchero y colgarlos con perro de ropa para dar por terminada la experiencia.

Análisis:

Si bien las NEE no constituyen un problema para la educadora durante el trabajo de clase, tampoco lo son los tiempos y la organización que ésta asigna para cada acción en este contexto. No se aprecia una problemática que afecte el desarrollo armónico de las actividades propuestas y conducidas por la educadora, sobre todo por la importancia que tienen las manualidades y el trabajo con material concreto para el desarrollo de objetivos de aprendizaje comunes para el total del grupo. La música por otra parte estimula el trabajo del grupo.

Anexo N°2.

Entrevista a educadora y fundadora del jardín Infantil La Pradera de Asís.

Realizada el día miércoles 14 de noviembre de 2018.

Hora de inicio: 16:50 hrs.

Hora de término: 17:20 hrs.

Lugar: Patio de la unidad educativa.

1.- ¿Cuál o cuáles fue/fueron la/las motivación que le motivaron a incorporar la inclusión en el jardín infantil La Pradera de Asís?

R// Bueno, desde mi formación en la universidad uní mucha motivación por aprender a trabajar con niños con discapacidad (he) pero luego tuve mi primera hija que tiene necesidad educativa especiales (he), bueno ella solamente cognitivamente tiene un déficit atencional, en realidad tiene unos problemas de salud tan graves tan graves que no me la recibían en ningún jardín infantil, entonces cuando a mí me dicen en el jardín, el mejor jardín de la zona me dice la recibimos siempre que usted haga un poder en el que no nos culpe si la niña se muere con nosotros, hay yo dije no suficiente (he) es momento de tomar mis cosas del colegio donde trabajaba y hacer un jardín.

2.- ¿Qué elementos presentes en la experiencia diaria dentro del centro educativo para niños y niñas con necesidades educativas especiales a partir de la ley de inclusión escolar, tales como implementaciones inmobiliarias, etc.?

R// Mira lo que pasa es que nosotros trabajamos bajo dos metodologías, una educación personalizada y dos el tipo de grupo y agrupación heterogénea, entonces el niño con NEE está inserto aquí en todos los momentos de la jornada, tienen lugares especiales para acomodarse, tienen materiales especiales para trabajar, tienen (he he) en el fondo metodologías diseñada para ellos en cada momento, entonces en realidad los niños están metido en todo, desde inicio hasta el fin de la jornada. Todo está hecho para que y partimos de la base nosotros que en realidad (he) todo los niños son diferentes no es que los que sean diferentes son los que tienen NEE, si no que todos son tan distintos uno es el primero de una familia el primer hijo, primer nieto, primer todo por lo tanto tiene, imagínate como es y el otro es el sexto, entonces es tanta diversidad y las experiencias y las vivencias he he en las fortalezas y debilidades de cada niño, que en realidad todos los niños son tan distintos que hay que atenderlos a todos como persona distinta, no es que los de NEE sean los especiales sino no los raros, son todos, son todos distintos entonces como son todos distintos uno tiene que acomodarse a todo no mas

3.- ¿Cómo se promueve en el jardín la igualdad de oportunidades?

R// Ya, (em) al, desde el momento en que todos los niños participan de todas las instancias (he) todos tienen, participan de la misma clase de educación física, todos participan de la misma clase de música, todos participan de todo de su trabajo personal, del patio al mismo tiempo ya estamos promoviendo que el niño (he) en realidad he pueda recibir un niño con NEE lo mismo que un niño sin NEE. Aunque yo en realidad creo que todos tenemos NEE.

4.- ¿Cómo se integran las familias al proceso, de acuerdo a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales?

R// Ya, se nuestro jardín solicita el apoyo de toda la familia no solo de las familias que tienen niños con NEE, o sea de hecho (he) las solicitudes no son diferentes a las que se le solicitan a todos, ya y bueno obviamente tenemos la respuesta de familias muy comprometidas y otras no tanto, pero que no tienen relación con si su hijo tiene NEE o no.

5.- ¿Cómo se preparan los docentes para tratar a la diversidad de los párvulos?

R// No es fácil conseguir docentes para un, una metodología como esta eso es lo primero (hem) el, lo más difícil es cuando los docentes vienen con experiencias anteriores por que las experiencias anterior te hace decir que todos deben estar sentados, que todos deben estar callados, que todos tienen que escribir, entonces cuando partí de esa base en realidad trabajar en una diversidad como el grupo que nosotros tenemos es imposible po, por que tan solo cuando están todos escuchando un cuento en silencio eh, Cristóbal por ejemplo hace ruido, entonces eso sería como “oye Cristóbal porque estás haciendo ruido”, bueno porque se está expresando no más, entonces como ya no es tema, entonces (he) ni es fácil elegir el personal, prepararlo y amoldarlo al sistema que nosotros queremos tener en nuestro jardín.

6.- ¿De qué manera cree usted que la educación Parvularia puede llegar a ser realmente inclusiva para los niños y niñas que tienen necesidades educativas especiales?

R// Yo sinceramente cuando creo que la educación Parvularia va hacer inclusiva, cuando nos demos cuenta que todos tenemos NEE (JAJAJAJA) y nos demos cuenta que todos somos diferentes, o sea partiendo de esa base. Lamentablemente se tuvo que hacer una ley de inclusión porque la gente ni siquiera los dejaba entrar a sala, pero tú los dejas entrar a sala y te das cuentas que las mismas necesidades que tiene un niño que tiene nombre de NEE la tiene otro que nunca tuvo ni un diagnóstico.

7.- ¿Cuál es la actitud que presentan los párvulos del jardín infantil la pradera de asís hacia los compañeros que poseen algunas necesidades educativas especiales?

R// La actitud, el niño (he) cuando es muy pequeño no hace ninguna distinción ninguna, ninguna porque cree que el niño que tiene seis años y usa pañales i silla de ruedas es solamente un bebe que está en coche, no tiene otro, otra connotación y cuando va creciendo toma la actitud que su familia le muestra. Porque si tenemos familia que en realidad de nuestros niños que no tiene NEE, llegan y saludan a estos niños con un amor inmenso, con un cariño, con acogida, los niños van hacer iguales, o sea imagínate eso va hacer así, entonces en realidad cuando son pequeños no hacen ellos la diferencia, no se dan cuenta y cuando y después la actitud es la misma que va a tener su familia.

Anexo N° 3.

Fotografías del Jardín Infantil La Pradera de Asís.

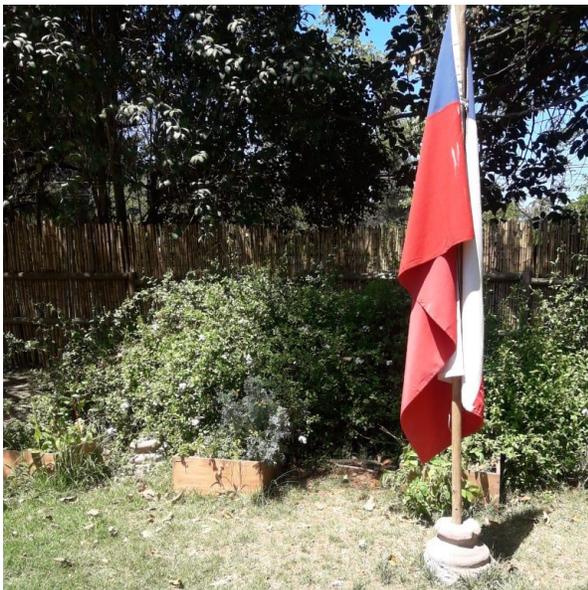
Entrada al recinto.



Algunos juegos del patio.



Patio del recinto



Patio del recinto



Patio del recinto



Patio del recinto



Terapeuta y estudiante



Trabajo en aula



Estudiantes



Aula



Juegos al aire libre

