



Revista de Innovación e Investigación para la Docencia en Educación Inicial RIIDEI

CONSTRUYENDO FUTURO HACIA UNA
EDUCACIÓN INICIAL DE CALIDAD

5^a EDICIÓN, N°1 2024 – ISSN 2735 - 6418



**REVISTA DE INNOVACIÓN
E INVESTIGACIÓN
PARA LA DOCENCIA
EN EDUCACIÓN INICIAL**

Nº5 / AÑO 2024 / ISSN 2735-6418



RIIDEI / REVISTA DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN
PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN INICIAL

Nº 5 / AÑO 2024 / ISSN 2735-6418

Directora

Mg. María Patricia Astaburuaga Valenzuela

Editor General

Dr. Rafael Ignacio Farías Becerra

Coordinadora General

Dra. Lorena Vázquez Valenzuela

Diseñador

Pablo Fante

Equipo Editorial

Dra. Bibiana Rendón, Universidad Mayor, Chile

Dra. Jocelyn Uribe Chamorro, Universidad Central, Chile

Mg. Verónica Díaz Muñoz, Universidad Mayor, Chile

Dra. Ismene Valverde Villegas, Universidad La Salle Nezahualcóyotl, México

Mtra. Lizbeth Gregorio Ávila, Universidad La Salle Nezahualcóyotl, México

Rector

Dr. Patricio Manque

Decano Facultad de Ciencias Sociales y Artes

Dr. Esteban Calvo

Dirección Escuela de Educación

Dra. Bibiana Rendón

Dirección de Carrera Educación Parvularia

Mg. María Patricia Astaburuaga Valenzuela

Sumario

Andrea Alarcón Roma Mijal Speisky Bitran	Casa Pudú Work & Play. Relatos de un proyecto educativo alternativo que busca equilibrar los desafíos de criar y trabajar	5
Lorena Vásquez Valenzuela	La familia como primer educador, un acompañante en la trayectoria educativa	24
Carmen G. Cortés Pozo	La documentación pedagógica: una experiencia piloto en jardines infantiles VTF de Mejillones	34
Nancy Tello Muñoz	Plan de inclusión para niños y niñas en nivel de educación parvularia: desafíos en contexto de diversidad	49
Maximiliano Velásquez Velásquez	Potenciación de la propiocepción corporal en infantes de educación parvularia a través de las dimensiones de la motricidad humana	68

Ensayos académicos

CASA PUDÚ WORK & PLAY

Relatos de un proyecto educativo alternativo que busca equilibrar los desafíos de criar y trabajar

ANDREA ALARCÓN ROMA

Magíster en Psicología Educacional - P.U.C.

andrea.alarcon@umayor.cl

MIJAL SPEISKY BITRAN

Magíster en Arte Terapia UDD - Espacio Crea

mspeiskyb@uft.edu

Resumen

El siguiente ensayo da cuenta de la experiencia Casa Pudú, proyecto que busca apoyar el proceso de conciliación crianza-trabajo. Narra sobre los fundamentos, la práctica histórica y modelo pedagógico actual. Casa Pudú responde a dos elementos centrales: el convencimiento de la relevancia del apego seguro en el desarrollo humano y la percepción de que existen pocos espacios, en el nivel inicial de educación, que logran asegurar su consolidación. Es por ello, que se ofrece un modelo de Cowork & Play, en el cual los padres y madres pueden teletrabajar mientras sus hijos e hijas juegan en un aula próxima, junto a un equipo de acompañamiento del desarrollo infantil temprano. El elemento diferenciador de este proyecto radica en la profunda escucha activa brindada por parte del equipo hacia la díada cuidador/a primario-bebé y en la creencia de que cuando se escuchan sus ritmos y se actúa en consecuencia, el proceso de apego ocurre de un modo único y revelador generando grandes aprendizajes.

Palabras clave: apego seguro, conciliación crianza – trabajo, modelo pedagógico, modelo work & play

Contexto inicial de Casa Pudú

Casa Pudú surge, se sostiene y proyecta sobre la relevancia de combinar y equilibrar el desarrollo de dos grupos de personas en distintos momentos de su ciclo vital: los bebés, niños y niñas, y los adultos en proceso de criar a los primeros.

Desde la perspectiva del desarrollo infantil, la relevancia de un apego seguro en los primeros años de vida ha sido ampliamente investigada (Guerrero, 2023) considerando las características de los adultos que lo facilitan (Navarrete et al., 2019), las variables que afectan su transmisión intergeneracional (Ordiales et al., 2022) y los factores del desarrollo humano que lo relevan a un sitio crucial del desarrollo infantil (Barroso, 2019). Bowlby, en 1969, indica que el apego se caracteriza por la capacidad del niño de utilizar a su figura de apego como una «base segura», desde la cual puede explorar el mundo y a la cual puede regresar cuando necesita consuelo o protección. Además, destaca que la calidad del apego tiene un impacto profundo y duradero en el desarrollo emocional y social del individuo. En 1978, su discípula Ainsworth, complementa su visión comprendiendo el apego seguro como una relación en la que los niños confían en que sus cuidadores estarán disponibles y responderán a sus necesidades de forma consistente y apropiada. Asimismo, observa que los niños con apego seguro tienden a sentirse cómodos explorando su entorno, sabiendo que pueden regresar a su cuidador para obtener consuelo y seguridad cuando sea necesario (Burutxaga, 2018). Esto nos permite señalar que responder de manera oportuna y pertinente a las necesidades de los bebés implica, por un lado, generar un ambiente preparado para contener y, por otro, dejar explorar según su interés. El desafío de apoyar a las familias en periodo de crianza temprana, con enfoque en apego seguro, implica trabajar arduamente en coordinar en conjunto las respuestas óptimas para el desarrollo armónico e integral.

Desde la perspectiva de los adultos, especialmente en las madres, hay documentación suficiente para fundamentar un amplio conjunto de complejidades que se relacionan con el dilema de la conciliación crianza-trabajo (Pérez, 2021). Entre éstas, procesos identitarios que, especialmente en mujeres, entran en contradicción ante los mandatos sociales acerca de la maternidad y los provenientes del ámbito laboral y profesional (Arteaga et al., 2020). Se crea así una dicotomía que ubica el desarrollo laboral en un extremo y la disponibilidad para la presencia en la crianza temprana en el polo contrario. Lógicas que contraponen a dos grandes sistemas sociales: los modelos laborales (Yáñez, 2023) y los educativos o de cuidado infantil (Correa y Falabella, 2022). En cuanto a lo laboral, el modelo suele demandar presencialidad y largas jornadas a los/las trabajadores; en cuanto a lo educativo, quien comanda los ritmos de adaptación de

los niños y niñas son las políticas de establecimientos, muchas veces lejos de las necesidades de la diada bebé/niño - ma/padres. Tensión que recae, finalmente, en muchas mujeres que, entre otras problemáticas, ven afectada su salud mental (Pérez, 2021). Esto es fruto del estrés asociado a la doble presencia (Ruiz, 2018), pues necesitan elegir entre criar y trabajar. Desde esa vivencia surge la idea de un camino alternativo, que contempla un desarrollo paralelo de todos los integrantes de un sistema, para facilitar la salud mental y/o calidad de vida de quienes lo componen (Mazo et al., 2018). Dicho camino debe, para comenzar, respetar por sobre todo los ritmos de niños y niñas y, para ello, los de sus cuidadores primarios.

La Iniciativa de Casa Pudú, surge combinando la relevancia científica del apego y la creciente búsqueda social respecto a la conciliación crianza-trabajo. Este ensayo busca dar voz a la experiencia de diversos agentes involucrados en la iniciativa, esperando aportar a la reflexión y práctica en el ámbito. Para ello se narra la historia y las bases de un proyecto educativo que aspira a aportar una nueva forma de relacionar la educación temprana, la crianza y los procesos de las personas adultas que están vinculadas a ambos.

¿Cómo surge la idea de Casa Pudú?

Al tener un hijo o hija el cronograma interno y externo cambia drásticamente. A aquellos focos que vienen del desarrollo personal y profesional se les suma la maternidad. Proceso que, en muchos casos, se superpone entre requerimiento de tiempos, intereses y necesidades propias de las trayectorias previas transitadas. Cuando se sueña Casa Pudú, se hace desde el lugar de dos madres: una neuróloga infantil y una psicóloga educacional; amigas desde la infancia, con hijos pequeños (el tercero y la cuarta, respectivamente). Ambas mujeres coinciden en el deseo de crear un espacio «idílico», donde no sea obligatorio elegir, entre desarrollarse profesionalmente y criar a estos hijos. Un lugar donde romper con esa dicotomía, si no para sí mismas, para madres y padres que vienen iniciando ese proceso.

Desde un tránsito de veinte años de las respectivas profesiones, vinculadas a la infancia y al desarrollo, existe el convencimiento de la necesidad de proveer a los hijos de espacios

que propicien el apego seguro. Ello, al mismo tiempo que seguir aportando socialmente, desde las respectivas carreras laborales. Esto último, en el entendido de que según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia:

Esta etapa es considerada como el período más significativo en la formación del individuo, por lo tanto, la calidad de los ambientes es sustancial para el desarrollo de sus capacidades físicas, sociales, emocionales, cognitivas y de lenguaje. Así, los primeros años de vida constituyen las bases formativas del ser humano, las que se desplegará, consolidará y perfeccionará en las siguientes etapas. (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2019)

Así, Casa Pudú, además de ser un sueño personal, es la consolidación de una idea construida a conciencia. Idea que va reuniendo elementos teórico-prácticos, como piezas de un puzzle, donde se conjugan las necesidades de los niños y las niñas, con las de los adultos que les cuidan y los correspondientes entornos facilitadores de ambos desarrollos. Es así como la frase «creciendo juntos» plasma el sello y propósito de Casa Pudú.

En el 2018 y 2019, años durante los cuales se concibe la idea de Casa Pudú, el país atraviesa por severos cuestionamientos a los órdenes establecidos en materia de educación, crianza, perspectivas de género y concepción de la relación entre individuos, el entorno social y ambiental. Tras largos periodos reflexivos, el proyecto considera, en su origen, una declaración de intenciones. Éstas se expresan en un decálogo que consigna los siguientes elementos:

- Somos un equipo de mujeres cumpliendo con esmero diversidad de roles: madres, parejas, hijas, profesionales; viviendo la dificultad de equilibrar todo aquello.
- Somos amantes del desarrollo humano integral.
- Protegemos a las infancias y a quienes las cuidan.
- Compartimos principios con la crianza respetuosa.
- Consideramos la inclusión como sistema básico del desarrollo humano integral y fuente inagotable de aprendizaje.
- Creemos en la fuerza de las comunidades para co-crear soluciones a sus necesidades.
- Apoyamos el emprendimiento local.

- Perseguimos la innovación en diversas formas.
- Nos interesa dar sustento teórico actualizado a la práctica.
- Nos regimos por principios de sustentabilidad en todas nuestras acciones, bajo el concepto de la triple ganancia: ganar (individuos), ganar (comunidad) y ganar (ecosistema).

Cada una de estas aseveraciones se plasman de manera escrita en los muros de Casa Pudú, cuando se pone en funcionamiento. Entendiendo que cada línea de acción que ha de desarrollarse en el proyecto intenta reflejar e integrar dichas ideas. La apropiación de las ideas de este decálogo inicial se ve reflejada en el siguiente relato:

Casa Pudú es un proyecto enfocado a la conciliación familiar, donde mamás, papás y cuidadoras y cuidadores, pueden tener un espacio de trabajo con escritorios reservados, mientras en el primer piso hay salas de juego, rincones como el de expresión, motricidad, gimnasio, rincón artístico, entre otros, donde niños y niñas pueden estar cuidados. Detrás de este proyecto, lo que a mí más me llama la atención, y es por eso que estoy muy comprometida, hay toda una línea de acción que va enfocada hacia la sustentabilidad, la economía circular, el emprendimiento, el desarrollo local: hacia el decrecimiento, que es una teoría que ahora está saliendo un poco en boga y que va contra el capitalismo, la que nos invita a volver a la raíz, volver al origen, a cuidarnos entre todos y todas y a tener un espacio de crecimiento personal y profesional. (Ana Carolina, mamá de Salvador, 2019)

El proyecto de Casa Pudú declara el siguiente propósito:

Es un centro que reúne un conjunto de servicios complementarios orientados a acompañar el neurodesarrollo de niños y niñas con desarrollo típico y atípico, colaborando con las habilidades de crianza de sus adultos significativos, especialmente, las madres. Cuenta con un equipo interdisciplinario de profesionales comprometidos en la búsqueda de soluciones concretas a la dificultad de integrar crianza y trabajo. Se proyecta como un centro innovador, que integra tecnología social de vanguardia y modelos de negocio coherentes que permitan su sustento económico. (Casa Pudú, 2019)

De manera práctica el modelo original supone dos grupos de ofertas. La oferta para niños y niñas considera:

- Salas de juego libre, mediado y guiado, acompañado de profesionales de la educación y equipo de estudiantes en práctica de distintas disciplinas, como Educación Parvularia, Educación Diferencial y Psicología.
- Talleres temáticos específicos, diseñados y desarrollados por especialistas en temáticas como arteterapia, motricidad, psicodrama, vínculo humano-animal, entre otros.
- Atención temprana o clínica, brindada por equipos multiprofesionales, que coordinan sus respectivos proyectos con los principios de Casa Pudú. Cada equipo lo hace desde sus saberes y quehaceres, sumando posibilidades de apoyos, que enriquecen la oferta y la mirada integral del neurodesarrollo infantil.

La oferta para los adultos considera los siguientes espacios:

- Salas cowork: con espacios individuales y grupales, salas diferenciadas para diversos modos de intervención que facilitan el teletrabajo; estudio, atención clínica y desarrollo de proyectos.
- Capacitación y socialización de conceptos vinculados al desarrollo de habilidades personales, ma/parentales, laborales y de desarrollo comunitario. En el espacio, entre otras acciones, se desarrollan cabildos ciudadanos relativos a la crianza, proyectos y encuentros con vecinos del sector; apoyo en situaciones de crisis social y ferias de emprendimientos; sede de eventos, tales como *Expo Crianza Respetuosa y Consciente*.
- Emprendimiento, ventas y marketing: modelo de negocio con base en desarrollo sustentable, que combina la necesidad de sustento de las familias con una economía circular, consciente y local.

Casa Pudú funciona en un espacio físico que se adecúa a los requerimientos de los niños y niñas, y de los adultos, configurando la idea de salas de juego libre, mediado y guiado, así como de espacios de trabajo compartidos con escritorios reservados para las madres y padres. Se diseñan y desarrollan programas de actividades permanentes y de talleres temáticos para niños y niñas de distintas edades. Rápidamente, de manera orgánica, el proyecto va sumando personas, familias y organizaciones. Tras casi un año de

funcionamiento, a finales de 2019, más de 300 familias habían participado en alguna de las modalidades de actividades que se ofrecían.

Fuimos a Casa Pudú pre-pandemia en el 2019/2020. Para mi hija fue un aporte enorme en lo social, poder tener interacción con otros niños y adultos en un entorno que fue pensado desde la necesidad de los niños, con diversos espacios de juegos, jornadas cortas, presencia de profesionales en Educación Parvularia. Todo esto sabiendo que cuando necesitaba a su mamá, estaba disponible. Para mí fue un aporte enorme poder encontrar un balance entre mi rol como madre y mi rol como mujer. Dentro de Casa Pudú también encontré el tiempo para enfocarme en proyectos personales, hacer terapia, crear amistades que duran hasta hoy. Casa Pudú es un recuerdo hermoso en nuestras vidas y fue un tremendo privilegio poder disfrutar del proyecto. (Valentina, mamá de Adela, 2019)

Estaba en la búsqueda de un lugar respetuoso para mí y mi hija, donde poder trabajar y cuidar de mi hija... Casa Pudú le aportó mucho, la ayudó a pertenecer a un grupo de personas cercanas y amorosas, le dio más seguridad y herramientas para enfrentar el mundo sin mamá... mi foco es el respeto y Casa Pudú lo tiene. (Andrea, mamá de Isidora, 2019)

Un tiempo de «barbecho»

Cuando se preparaba el primer cumpleaños de funcionamiento de Casa Pudú, la pandemia por Covid-19, obliga al confinamiento en casa a todas las familias del país. Con ello la idea de ofrecer el apoyo efectivo a la crianza resulta poco compatible con la modalidad «Online» y de «Teletrabajo». Como bien exponen Hernández y González (2020) en su ensayo «La conciliación no existe y las madres lo sabemos»: los malabarismos de las madres trabajadoras durante el Covid-19. Tras diversas ideas de mantener el proyecto, se decide cerrar temporalmente Casa Pudú hasta que vuelva a ser viable su desarrollo sin implicar riesgo para el personal o las familias participantes. Esta decisión implica la modificación de la sociedad original, permitiendo al proyecto entrar en tiempo de latencia, en concordancia con las incertidumbres del momento socio histórico que se estaba viviendo. La idea de «barbecho», en agricultura, implica dejar de cultivar un terreno, por un tiempo prudente para que este se regenere, completando esta metáfora,

y considerando una frase célebre de Pablo Picasso «Que la inspiración te encuentre trabajando», siempre con el anhelo de encontrar el momento oportuno, se ensayan diversos proyectos y emprendimientos complementarios, aumentando la formación en Economía Circular, Marketing, Modelos Educativos Alternativos, entre otros. Casa Pudú se entiende entonces como un concepto, que proyecta su propio valor, a la espera del momento y oportunidad de ser retomado.

Algunas familias comparten sus relatos y añoranzas respecto de lo que el espacio les dejó como vivencia y las contribuciones tras participar del proyecto con relación al desarrollo posterior de sus hijos e hijas:

Ahora con mi segunda hija he extrañado mucho... Actualmente, que vivo fuera de Santiago, no he encontrado un lugar como Casa Pudú que entienda lo difícil que es para un niño o niña separarse de su figura de apego tan abruptamente. Comparto absolutamente la perspectiva de acompañar un proceso de separación, de que los niños no saben que uno no los va a abandonar, que es un trabajo que requiere tiempo y amor y que todos los niños tienen tiempos distintos. Así que sin duda comparto totalmente los fundamentos de Casa Pudú (Patricia, mamá de Luciana, 2019)

Creo que por sobre todo mi hijo se mueve con libertad y seguridad en los espacios escolares, eso es parte de lo que hemos tratado de darle como familia y lo cual fue claramente fortalecido por Casa Pudú.... la concebí como una extensión de mi propia manera de ver la crianza, teniendo la libertad y la ternura como bastión. (Ana Carolina, mamá de Salvador, 2019)

Maravilloso. Casa Pudú fue una hermosa experiencia inicial de socialización. Tuvimos la fortuna de elegir una institución que tiene los mismos fundamentos, por lo que para ella fue algo conocido adaptarse a un nuevo espacio. (María Fernanda, mamá de Naia, 2019)

Poder cultivar amistades que mantengo hasta el día de hoy. El espacio de Casa Pudu nos permitió como familia formar vínculos que continuaron fuera de Casa Pudú, y nos benefició tanto a padres como a niños. (Valentina, mamá de Adela, 2019)

Reapertura, una nueva primavera

En el año 2023, se reabre el proyecto con un sistema de mejora continua que considera de manera simultánea tres procesos: un fortalecimiento del anclaje práctico del apego seguro en la infancia temprana; el desarrollo de un modelo pedagógico fortalecido desde variadas miradas curriculares, y; la proyección hacia la comunidad, mediante la conformación del Colectivo Anidar. A continuación, se explican estos tres componentes.

Como primera instancia se considera la mantención y fortalecimiento del propósito en torno al apoyo en el proceso de conciliación crianza-trabajo y al apego seguro, abriendo salas de juego para bebés niños y niñas, y paralelamente salas cowork, con escritorios reservados para adultos. De manera progresiva se van incorporando familias, con niños y niñas de entre 7 y 24 meses, con las cuales se va poniendo en práctica el sistema de trabajo colaborativo entre educadoras y familias, que permita dar respuesta oportuna y pertinente a los bebés. Esto, paralelamente con la posibilidad de los adultos de avanzar en sus proyectos profesionales. En jornadas matutinas de tres horas cronológicas, las familias pueden tomar planes de uno, dos o tres días semanales. La sala de juego es abierta para las familias, mientras el equipo de profesionales diseña y prepara los ambientes, planifica experiencias y acompaña a niños y niñas en sus exploraciones. Las madres o padres van pasando de la sala de bebés a la sala de adultos, paulatinamente, en tiempos progresivamente más extensos, y vuelven cuando las adultas mediadoras les solicitan, según los requerimientos y ritmos particulares de cada bebé. Los cuidados íntimos como mudas de pañal y algunas entregas de alimentos las desarrollan madres o padres. La lactancia materna prolongada es promovida y propiciada, a libre demanda y a discreción de las madres, protegiendo los espacios de interacción de las diadas. Las familias comparten sus apreciaciones en los siguientes relatos:

Mi experiencia en Casa Pudú es muy poderosa, porque he podido unir mi trabajo con el cuidado de mi hijo menor, quien está cuidado y con actividades educativas, mientras yo puedo concentrarme y trabajar. Está acá al lado, lo puedo escuchar y ver, sé que está bien y seguro, sé que esto es una preparación para el Jardín, al cual va a entrar en marzo y creo que esto le va a dar seguridad para ese momento. (Daniela, mamá de Kai, 2023).

Coincidimos mucho en fomentar el apego seguro con mi guagua. Que sepa que estoy cerca mientras ella es bebé y que de a poco le estoy dando independencia. *Crear niños y niñas independientes desde el amor y el apego seguro*, me quedo con ese fundamento. Además de los estímulos, el contacto social y con la naturaleza, el respeto, etc. (Natacha, mamá de Margarita, 2024)

Creemos en poner en el centro a la infancia, valorar sus necesidades e inquietudes desde lo que ellos van mostrando. Realmente me siento muy feliz y tranquila de confiar en este proyecto. (Magdalena, mamá de Simón, 2024)

Ha sido de vital importancia para tener espacios libres estando segura de que siguen una línea de crianza respetuosa como la de nuestra familia... Los fundamentos de Casa Pudú encajan perfectamente y se ven en acción todos los pilares fundamentales, respeto, crianza consciente, y mucho amor... Me encanta ver a mi hija tan feliz de ir. Eso me deja tan tranquila y confiada en que ella está contenta y muy amada. (Daniela, mamá de Catalina, 2024)

La confianza con que Simón se queda y me dice chao, sus primeros pasos en Casa Pudú, y para mí, poder reconnectar con espacios míos, con trabajar y escuchar música, con esos espacios solo míos que hace mucho no podía tener. (Magdalena, mamá de Simón, 2024)

Como segundo proceso se considera el modelo pedagógico, enriquecido durante del periodo de «barbecho». Se da énfasis a tres dimensiones centrales del quehacer educativo: a) visión del niño y niña; b) rol del adulto, y; c) concepción del ambiente. Para definir su postura ante cada dimensión, se nutre principalmente de cuatro modalidades curriculares educativas: Reggio Emilia, Pikler, Waldorf y Montessori. Se las utiliza como inspiración, estableciendo un modelo propio, que se mantiene flexible ante nuevas vertientes para alimentarse y, sobre todo, para mantener al niño y niña como el centro de su actuar. Concebir el proceso enseñanza-aprendizaje como dinámico y abierto a diversos nutrientes, parece indispensable si se busca responder a la complejidad social, familiar e individual de cada niño y niña. Así, resulta posible tributar a la singularidad humana como un valor en el proceso educativo.

Valoró fundamentalmente la visión que tienen del apego y la relevancia que dan a lo vincular. Coincide con los espacios que esperamos como padres potenciar para nuestra hija. En nuestro proceso de crianza es muy importante la relación con otros, la vinculación afectiva y el lazo social. Desde esa base esperamos se vayan constituyendo otros aprendizajes. Las distintas metodologías y cosmovisiones sobre niñez (Montessori, Reggio Emilia, entre otros). También coinciden con cómo visualizamos la infancia y sobre todo la crianza en términos personales. (Tiara, mamá de Pascale, 2024)

- a) Respecto de la visión del niño y la niña, se les concibe como un ser protagónico, co-constructor del aprendizaje y de su autoestima, con progresiva conciencia y autonomía. Se le aprecia como poseedor de múltiples lenguajes, los cuales habita con gozo. Lo valora como habitante de la espiritualidad, la estética y la fantasía, como ser en evolución en etapa de mente absorbente, que se construye en el trabajo. Aquí, en palabras de Loris Malaguzzi, encontramos una visión del niño y niña que resuena con nuestro planteamiento: «Es necesario que estemos convencidos, nosotros los adultos antes que nadie, de que los niños no son solo ostentadores de derechos, sino portadores de una cultura propia. Que son ostentadores de una capacidad de elaborar cultura, que son capaces de construir su cultura, y de contaminar la nuestra» (Hoyuelos, 1996).

Hasta el momento han existido grandes aportes desde distintas áreas. En un nivel social y relacional, Casa Pudú ha contribuido al desarrollo de relaciones entre pares basadas en el respeto, la empatía y el compañerismo. Desde el desarrollo, ha sido un aporte a nivel motriz y sensorial, a partir de la estimulación adecuada y el juego libre. Esto ha colaborado en nuestro día a día, a conocer más qué es lo que le gusta y que no, y, cómo ayudarla a potenciar sus aprendizajes. Pese a ser bebés, estos valores se van visualizando semana a semana. (Tiara, mamá de Pascale, 2024)

La posibilidad de explorar libremente, de conocer su cuerpo e interacciones con el espacio, los elementos y otros niñas, niños y adultas. Nos permite confianza para comenzar a separarnos un poco, y con ello, la posibilidad de generar vínculos con nuevas figuras de apego. (Magdalena, mamá de Simón, 2024)

b) Cobra sentido entonces un adulto, cuyo rol sea facilitar, visibilizar y aprender de la cultura de las infancias. Casa Pudú lo concibe como encargado de mediar y aprender de los niños y las niñas a través de observarlos jugar, a partir de un conocimiento evolutivo de la infancia. Entiende el juego como la ocupación por excelencia de las niñeces y como fuente de información sobre sus intereses, desafíos y capacidades. En función de lo investigado, el adulto diseña propuestas educativas plenas de sentido y las documenta para su socialización, evaluación y mejora. Anticipar acciones, ofrecer un vínculo seguro, facilitar autonomía y ofrecer posibilidades de diálogo en cada instancia son parte del rol adulto. Asimismo, lo es modelar exploración de propuestas educativas y mantenerse en aprendizaje continuo, junto a sus pares. En palabras de María Montessori el rol del adulto es ofrecer luz a las infancias para iluminar sus propios procesos: «Esta es nuestra obligación hacia el niño: darle un rayo de luz y seguir nuestro camino» (Montessori, en Muñoz, 2018). Siguiendo esa línea de pensamiento Loris Malaguzzi afirma: «Nuestra tarea, en cuanto a la creatividad, es ayudar a los niños a que suban sus propias montañas, lo más alto posible. Nadie puede hacer más» (Malaguzzi, en Castellanos, 2018). Es relevante ante este planteamiento no confundirse y concluir que el rol del adulto es irrelevante y debe llevar a un desentendimiento de este ante las infancias. Por el contrario, implica una alta conciencia e intención; un adulto presente a cabalidad.

Es una experiencia integral para ella, en donde es tratada con afecto, dignidad y respeto; en donde se consideran sus particularidades, se le acompaña desde su ser única y presentan experiencias, materiales y un espacio físico nutritivo que la lleva a explorar, desarrollarse en términos motores, cognitivos, afectivos, etc. (Camila, mamá de Elaia, 2024)

c) Sobre la concepción del ambiente, Casa Pudú considera vital la tarea de intencionarlo, pues se sostiene en la afirmación de Antonio Viñao: «Cualquier actividad humana necesita de un espacio y de tiempo determinados. Así sucede con el enseñar y el aprender, con la educación. Resulta de eso que la educación posee una dimensión espacial y que, también, el espacio sea, junto con el tiempo, un elemento básico, constitutivo, de la actividad educativa» (1994). Desde la mirada de Reggio Emilia, se considera que el ambiente debe operar como un *tercer maestro*, teniendo presente previamente la maestría del niño/a y del adulto. Ello a través de *provocaciones*, es decir estrategias

pedagógicas que cumplan con invitar al niño/a al juego a través de propuestas estéticas que despierten su curiosidad e interés. En palabras de Laura Estremera: «Una provocación es una invitación, una sugerencia, algo que despierta el interés por explorar, usar materiales y jugar. Es una invitación para que el niño juegue y utilice materiales según su curiosidad, su deseo, su motivación o sus ganas de descubrir.» (2023). Sumando la perspectiva Montessori, Waldorf y Pikler, el ambiente debe favorecer el uso de *material abierto*, que pueda ser utilizado desde la singularidad y disfrute de cada niño y niña. El ambiente debe favorecer la libertad de movimiento y el juego a través de propuestas de desafíos motrices. Debe implicar espacios de conexión con *material noble* y exploración de la naturaleza. El mobiliario del aula debe favorecer la independencia, adaptación y libertad de elección. Igualmente debe transmitir acogida, dando la sensación de una extensión del hogar.

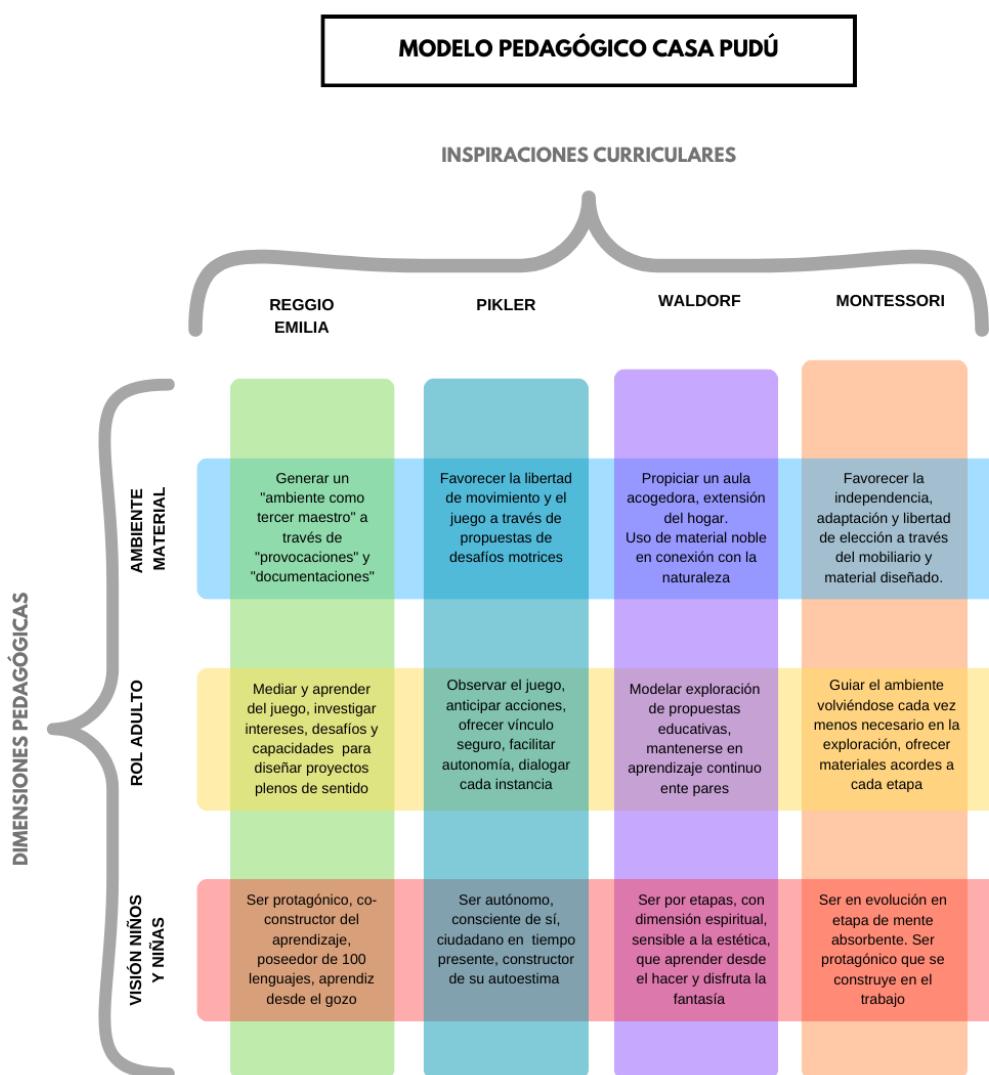
Casa Pudú ha sido una gran red en este periodo, cada jornada se percibe el cariño y dedicación detrás de este proyecto. Nuestro mayor sensor es nuestra hija y cada vez que llegamos ella sonríe y se entrega al espacio, evidenciando el goce que siente en el lugar. Destaco la planificación detrás de cada jornada, los objetivos que desean trabajar y cómo los llevan a cabo a partir de dinámicas, materiales y otras iniciativas lúdicas. Ha sido muy importante para nosotros como padres poder contar con el reporte que cada educadora va realizando en los cuadernos de cada niña/o, hilando sus aprendizajes y avances. Han sido muy enriquecedoras también las iniciativas paralelas que van generando, como el Día de la madre, Día del padre u otros talleres. (Tiara, mamá de Pascale, 2024)

El cuaderno que nos entregan con la evolución de mi guagua más fotos, lo encuentro muy dedicado. Y, en general, ponen dedicación a todo lo que nos entregan; cada café o té en las mañanas cuando uno llega. El Día de la madre también fue muy bello. Se notó el amor y la dedicación en hacernos un desayuno rico, en la sesión de fotos de Harry Potter. Todo es muy llenador en general. (Natacha, mamá de Margarita, 2024)

¡Cada detalle que entregan! Que tengamos una taza para tomar café con la foto de mi hija, que siempre haya nuevas herramientas esperando a mi bebé para su recreación y desarrollo; las libretas para registrar sus avances; los registros fotográficos que nos envían siempre. La conexión en general. (María Fernanda, mamá de Caeli, 2024)

Estas tres dimensiones del modelo pedagógico: visión de niño y niña, rol del adulto y concepción del ambiente, han sido expuestas por separado para profundizar en su comprensión. Sin embargo, operan de manera interconectada en nuestro Modelo Educativo Casa Pudú, a la luz de nuestras inspiraciones curriculares ya mencionadas y la realidad de nuestras infancias. La visión del niño/a afecta directamente el rol de adulto en su proceso, así como el ambiente responde a su vez a quién es el niño/a y qué hace el adulto.

Tabla 1



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Actualmente, Casa Pudú, en su segunda versión, se ubica en un espacio físico compartido con nuevos socios estratégicos, conformando el autodenominado Colectivo Anidar, que:

agrupa organizaciones dedicadas a potenciar el desarrollo y aprendizaje humano, las cuales, desde un enfoque respetuoso de la niñez y la familia, resignifican diversos espacios ciudadanos, vinculando entre sí las miradas de las personas en distintas etapas del ciclo vital y en variados contextos. Con la activación de expresiones lúdicas busca aunar voluntades de disfrute y recreación, afianzando las relaciones parentales desde diversas perspectivas culturales. (Colectivo Anidar, 2024)

En agosto del 2023, bajo el lema *La Infancia es hoy* (inspirado en palabras de Gabriela Mistral), en el marco de la celebración del día de las infancias, se hace el relanzamiento de Casa Pudú y se socializa la alianza del Colectivo Anidar. A este evento masivo asisten cientos de familias a disfrutar de un espacio público habilitado con diversos módulos de despliegue motriz, artístico y lúdico.

La alianza del Colectivo Anidar es un proceso de co-construcción que enriquece de manera orgánica y bidireccional a las organizaciones que la componen. Se amplía la oferta de servicios a la comunidad, combinando la oferta de Casa Pudú (de 8 meses a 3 años) con espacios de apoyo y acompañamiento a la crianza como After-school para niños y niñas (de 4 a 12 años). Igualmente, se suman talleres temáticos desde diversas especialidades, servicios de apoyos terapéuticos y clínicos; capacitación para organizaciones privadas y públicas; generación de eventos masivos para difusión del concepto de Infancia Ciudadana; convenios de colaboración con establecimientos educacionales, municipios y otras organizaciones.

La mirada multidisciplinaria del propósito inicial de Casa Pudú, declarado en el decálogo antes señalado, comienza a retomarse con más fuerza en esta segunda oportunidad. Es impulsado con la energía de una gestión orgánica del conjunto de organizaciones que componen el colectivo y no sólo por la dirección del equipo de Casa Pudú. A los propósitos iniciales se suma el concepto de Infancia Ciudadana, referido a una mirada sistémica, que moviliza los espacios privados y públicos hacia el reconocimiento, comprensión y

resguardo de los derechos de niños, niñas y adolescentes (Gobierno de Chile, 1990), lo que implica necesariamente potenciar el desarrollo integral en la infancia y adolescencia, considerando los ámbitos orgánico, motriz, intelectual y socioemocional, así como propiciar el uso y disfrute de los espacios que le rodean en el hogar, el barrio, la escuela y los distintos lugares públicos, generando ambientes saludables, protegidos y propicios para la participación, socialización y vinculación con el medio natural y social.

El Colectivo Anidar, en el nuevo ideario, aspira a ser parte de un sistema articulador de un compromiso pedagógico que se da desde las instancias formales, no formales e informales, congregando a las comunidades y propiciando la oportunidad de disponer de un territorio que invite al despliegue y la exploración, en el tiempo y espacio que niños, niñas, y adolescentes requieren para alcanzar su pleno desarrollo (Ministerio de Educación de Chile [MIDECUC], 2009). Es así como el colectivo comparte un espacio físico en una casa común, con los desafíos domésticos que implica coordinar aquellas gestiones derivadas de la convivencia en un mismo lugar, y lo más relevante, comparte un propósito en torno al resguardo de la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes, de manera complementaria con la de los adultos que están a cargo de sus cuidados y crianza.

Conclusiones

Desde una búsqueda de solución a una necesidad privada y compartida, hasta la participación en un colectivo que se proyecta de manera sustantiva en Infancia Ciudadana, Casa Pudú refleja una construcción que combina acciones prácticas, modelos teóricos y principios ideológicos. Todos ellos vinculados desde la reflexión sistemática, la escucha activa y el compromiso social y emocional, con el más profundo convencimiento de que los primeros años de vida de los seres humanos son la base de la construcción de las sociedades que se quieren y desean.

Se puede señalar que hay distintas maneras de manifestar el malestar y descontento con muchos de los parámetros sociales y económicos establecidos forzosamente en el país y en el mundo. En el caso de esta experiencia, la forma de respuesta o el camino elegido es la creación de ese espacio delicado y respetuoso, tanto con los bebés como con quienes

les cuidan, protegiendo ese momento vital. En el entendido de que, si se cuidan delicadamente los primeros mil días de un ser humano, la infancia y los sistemas que sostienen el desarrollo, se está apoyando a la creación de ese país que se sueña. Ese donde las interacciones sean protegidas, donde los derechos de la infancia sean más que declaraciones o discursos.

Con ese sueño como brújula es que se potencia el quehacer cotidiano en Casa Pudú. Se aprecia el sentido de ver a un bebé jugar y explorar con materiales sutilmente elegidos y preparados, sabiendo que cada vez que desea estar cerca de su madre/padre, esa llamada es validada y traducida en la aparición real de su figura de apego más importante. Se siente estar en buen camino cada vez que una madre o padre avanza en sus proyectos, mirando con ternura la foto de su bebé en la taza del café que se toma. Cuando mira por la ventana y ve cómo su bebé, junto a otros, explora las hojas del otoño, o cuando revisa la agenda de avances diarios registrados en relatos y fotos de cada micro proceso de avance de su bebé; cuando una madre o padre sabe que puede pedir ayuda con su bebé, mientras tiene que entregar un proyecto importante para su carrera y que esa respuesta es acorde a sus propios principios; cada vez que una madre o un padre siente que encuentra un espacio, donde comparte con el equipo educativo los principios sobre los cuales fundamenta su crianza. En cada una de esas ocasiones, se agradece ser parte de una comunidad que camina en conjunto a paso firme hacia la construcción de una sociedad diferente de la que le fue asignada.

Actualmente, Casa Pudú es un proyecto pequeño, privado, en formato de emprendimiento emergente, que requiere mejoras relevantes a nivel de la administración económica y sostenibilidad en el ámbito financiero; con un modelo pedagógico, de gestión y oferta de valor ya declarados. Se presenta en la comunidad desde un colectivo, también emergente, sólido en principios, teoría y prácticas previas. Sistematizar estas experiencias, abrirlas al debate, enriquecimiento y mejora sistemática, es fundamental para proyectar el modelo, buscar distintas formas de ser aplicado en contextos diversos al originario, abrir sus formas de financiamiento y con ello aumentar el alcance.

Para finalizar, se agradece a cada persona que ha formado parte de Casita Pudú, desde su infancia o desde su etapa adulta, como facilitador o receptor de servicios. A las

organizaciones que han participado y compartido; a las familias que generosamente nos prestaron sus relatos para escribir este ensayo, y; a la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Mayor, por la invitación y el espacio que nos ha llevado a escribir sobre este sueño y compartirlo con todo quien que se nutra y disfrute de su lectura.

Referencias bibliográficas

- Alderete, E. O., & Bayal, M. Á. E. (2012). Los Derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 25-46. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153671>
- Arteaga Aguirre, C.; Abarca Ferrando, M.; Pozo Cifuentes, M. & Madrid Muñoz, G. (2021). Identidad, maternidad y trabajo. Un estudio entre clases sociales en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 34(48), 155-173. <https://doi.org/10.26489/rvs.v34i48.7>
- Álvarez, S.; Hidalgo, N.U.; Morán, M. D. y Reyes, R. A. (2019). Factores que inciden en el apego seguro. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 5(9), 8-12. <https://psicoeducativa.itzacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/102>
- Barroso Braojos, O. (2019). Educación para un apego seguro: aproximación para pediatras. *Pediatria Atención Primaria*, 21(81), 25-30. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322019000100020
- Burutxaga, I.; Pérez-Testor, C.; Ibáñez, M.; de Diego, S.; Golanó, M.; Ballús, E. & Castillo, J. (2018). Apego y vínculo: una propuesta de delimitación y diferenciación conceptual. *Temas de psicoanálisis*, 15(2), 1-17. <https://www.temasdepsicoanalisis.org/2018/01/31/apego-y-vinculo-una-propuesta-de-delimitacion-y-diferenciacion-conceptual/>
- Castellanos Romero, C. M. & García Peña, S. P. (2018). *Me expreso jugando a través de la pintura*. Fundación Universitaria Los Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/2107>
- Correa, C. & Falabella, A. (2022). Una historia de idas y vueltas: los cambios en el rol del Estado y la fragmentación institucional en la educación parvularia en Chile (1960-2020). *CUHSO*, 32(2), 40-74. <http://dx.doi.org/10.7770/cuhso-v32n2-art2799>
- Guerrero, R. (2023). *Educación emocional y apego*. Sentir Editorial.
- González, Y. I. M.; Ruiz, L. A. M. & Palacio, Y. P. M. (2019). Calidad de vida: la familia como una posibilidad transformadora. *Poiesis*, (36), 98-110. <https://doi.org/10.21501/16920945.3192>

Hoyuelos, A. (1996). *Malaguzzi y el valor de lo cotidiano* [Ponencia]. Congreso de Educación Infantil, Pamplona, España. https://equipajeviaje.appspot.com/assets/lib/textos/malaguzzi/malaguzzi.html?utm_source=chatgpt.com

López, P. R.; Tapia, P. P.; Parra, C. A. P. & Zamora-Sánchez, R. (2018). La doble presencia en las trabajadoras femeninas: equilibrio entre el trabajo y la vida familiar. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (44), 33-51. <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.44.33-51>

Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Ley General de Educación (Ley N° 20.370)*. Gobierno de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases curriculares de educación parvularia*. Gobierno de Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/bases-curriculares-de-educacion-parvularia/>

Montiel Carbajal, M. M. (2018). *Exploraciones de la dinámica familiar: aportaciones orientadas al bienestar psicosocial de la niñez a la juventud*. <https://www.qartuppi.com/2018/DINAMICA.pdf>

Muñoz, B. M. (2018). *Montessorízate: criar siguiendo los principios Montessori*. Grijalbo.

Navarrete, S. Á.; Ramírez, N. U. H.; Álvarez, M. D. M. & Soto, R. A. R. (2019). Factores que inciden en el apego seguro. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 5(9), 8-12. <https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/102/274>

Ordiales, N. M.; Chaparro, M. P. M.; Rives, N. L. M. & Montesinos, M. D. H. (2022). Variables implicadas en la transmisión intergeneracional del estilo de apego: una revisión sistemática. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 9(1), 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8265633>

Pérez Ramos, Sara Paola. (2021). Conciliación familia-trabajo y su relación con la salud mental y el apoyo social desde una perspectiva de género. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(1), <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2568>

Viñao Frago, A. (2013). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*, 12, 17-74 <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article-view/11367/11786>

Yáñez Mora, Á. (2023). Flexibilidad laboral en Chile: ley 21.561. Conciliación entre el trabajo y la vida personal y familiar del trabajador. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/196893>

LA FAMILIA COMO PRIMER EDUCADOR, un acompañante en la trayectoria educativa

LORENA VÁSQUEZ VALENZUELA
Doctora en Educación - Universidad Mayor
lorena.vasquez@umayor.cl

Resumen

El ensayo aborda la importancia de mantener una actitud de valoración, respeto y aceptación hacia la diversidad de familias en todos los niveles educativos. Se destaca que la familia es el pilar fundamental de la sociedad y que el Estado tiene el deber de protegerla y fortalecerla por ser el espacio donde se gestan los primeros aprendizajes y los lazos afectivos, a la vez que juega un papel vital en el desarrollo personal, emocional y social de cada individuo. Los educadores en todos los tramos deben mantener una actitud de valoración, respeto y aceptación hacia la diversidad de familias para promover la inclusión, el respeto mutuo y la colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad educativa en su conjunto. El papel de la familia puede variar a medida que los niños y niñas crecen y adquieren más independencia. Sin embargo, se enfatiza que el apoyo emocional y el acompañamiento familiar sigue siendo fundamentales en todas las etapas educativas..

Palabras clave: Familia, establecimiento educativo, procesos académicos, niños y niñas.

Desde siempre, la familia ha sido el pilar fundamental de la sociedad siendo un deber del Estado dar protección, velar por su seguridad y fortalecimiento. Padilla (2022) señala que es el espacio y núcleo donde se gestan los primeros aprendizajes, los primeros lazos afectivos, desde una concepción psicológica. La familia es la unión de personas que comparten un proyecto común de vida que pretende ser duradero, en donde se crea un fuerte sentimiento de pertenencia, un vínculo personal entre sus miembros y una relación de intimidad, reciprocidad y dependencia. A lo largo de la historia el concepto de familia ha existido en diversas formas, variando según la cultura y la época. En términos

generales la familia ha sido una institución fundamental para la constitución de la sociedad (Oliva y Villa, 2014).

El concepto de familia ha evolucionado en el tiempo y se ha diversificado para incluir una amplia gama de estructuras que van más allá de la familia tradicional, nuclear, compuesta por padre, madre e hijos. Hoy se valoran y reconocen diferentes tipos de familias que responden a exigencias y cambios sociales. No obstante, a pesar de las distintas visiones del concepto y la falta de acuerdos entre las distintas partes, una de las pocas generalizaciones en donde las ciencias sociales concuerdan, es que la familia como institución se encuentra en todas las sociedades humanas y toma diferentes formas en el tiempo y espacio (Benítez, 2017).

En general, se puede afirmar que el concepto actual de familia se caracteriza por ser más inclusivo, flexible y diverso que antaño, reconociendo lazos afectivos y de cuidado más allá de los lazos sanguíneos.

Al referirse a la familia, lo que siempre permanece es la concepción de que, a lo largo de la vida, ésta desempeña un papel vital en el desarrollo personal, emocional y social de cada individuo, al igual que la educación, que no es solo un proceso que ocurre en un tiempo determinado y en un contexto escolar específico, es un proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas (Ley N°20370, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010).

La familia es el lugar donde los individuos realizan las primeras interacciones, vínculos y como señala Martíñá (2003), continúa siendo el mejor «invento» para el cuidado y desarrollo de los individuos, que garantiza la continuidad de la vida. No existe un reemplazo comparable a la labor que tienen las familias. Desde la perspectiva del Ministerio de educación de Chile (2018), se puede señalar que la familia tiene una responsabilidad con la infancia siendo lo más significativo el hogar y las instituciones educativas a la que los niños y niñas asisten:

La familia considerada en su diversidad 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 (p.61).

Independiente de su composición y estructura, durante la infancia la familia proporciona en la mayoría de los casos, un espacio seguro para el crecimiento y la exploración del entorno. Los padres o cuidadores primarios son los primeros educadores, quienes transmiten valores, normas sociales y habilidades básicas para la vida que serán apoyadas por el sistema escolar, siendo pilares fundamentales para la formación de la autoestima y el desarrollo de identidad de niños y niñas.

Los cambios de paradigmas, históricos, sociales, políticos y económicos, entre otros, han llevado a situaciones que afectan directamente a las familias. Éstas, en su mayoría, dedican mayor tiempo al trabajo —dentro o fuera del hogar— y en muchos casos requieren de largos tiempos de desplazamientos para llegar a casa (especialmente, en las grandes ciudades de Chile). Las jornadas laborales extensas se han vuelto parte de la vida cotidiana para muchas familias, lo que afecta la calidad de vida entre sus miembros. Las familias, que son el principal lugar donde se cuida y se educa a los niños y niñas, están enfrentando nuevas condiciones. Muchas veces, no reciben suficiente apoyo de sus parientes cercanos o de la comunidad. En resumen, la carga laboral de los padres puede tener un impacto significativo en las familias, en términos de tiempo y calidad de vida, de relación familiar y bienestar emocional. Muchos padres y cuidadores primarios se ven estresados por estas circunstancias, lo que a veces hace que presten menos atención a las necesidades de los niños y niñas.

Esto es importante con respecto a la relación escuela y familia, debido a que el hecho de que los padres o cuidadores se encuentren estresados y con falta de tiempo tiene como consecuencia una menor atención y participación de los compromisos con la escuela, afectando la relación con la institución educativa, la cual necesita de la colaboración y participación de éstos para una mejor calidad de la formación y aprendizaje de niños y niñas.

Lancet (2016) señala que son variadas las investigaciones que destacan el rol fundamental que familia y/o cuidadores cumplen durante los primeros años de vida, destacando la

relevancia de contar con estrategias de apoyo para que las familias puedan cumplir con su función de cuidado y formación, de la mejor manera.

A medida que la vida avanza, la familia sigue siendo importante refugio. No se necesita menos de ella en la medida que se crece; solamente cambia la forma de vincularse, pero siempre se requiere contar con el apoyo incondicional de los seres queridos. La familia debería ser un espacio donde se puedan expresar las emociones más profundas, sin temor al juicio. A lo largo de la vida la familia va adquiriendo nuevos significados para los hijos y/o integrantes. El apoyo y su legado, perdurará a lo largo de las generaciones, pues los lazos familiares no se rompen, cuando hay recuerdos compartidos, respeto por las diferencias y legitimación mutua.

Pero, para que esto ocurra en la edad adulta, se necesita que la familia esté presente en la infancia influyendo de manera positiva en el desarrollo integral de los niños y niñas, manteniendo una alianza con el establecimiento educativo. El ambiente familiar proporciona un contexto en el que los y las estudiantes experimentan el apego seguro, el respeto, la comunicación y la resolución de conflictos, sentando las bases para relaciones saludables en el futuro. Ahora bien, no siempre la familia sabe bien cómo hacer esto, por lo que los expertos deben apoyar las habilidades parentales. En la medida que los niños y niñas crecen generalmente manifiestan una crisis de relación y de autoridad, tanto con sus familias como con las escuelas, siendo más complejo para ambas generar adhesión. Por esto debe ser sólida la relación, desde el primer nivel del sistema educativo. Con esta premisa se encuentra comprometido el Ministerio de Educación con la creación de diferentes documentos para relevar y fomentar la buena relación de la escuela con la familia en tanto actores clave para la formación integral (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2021)

Durante su trayectoria, los niños y niñas aprenden y/o imitan conductas que pueden conservarse a lo largo de la vida (Mancero, 2013, como se citó en Guzmán, 2019), por lo que la familia es el primer medio social en el que los individuos reciben valores, actitudes y habilidades que se convierten en la base de su educación y que moldean su personalidad. Esta sensación de seguridad y protección es esencial para el desarrollo emocional, ya que a través del apego otorgado por el cuidador primario se le brinda a un niño o niña la confianza necesaria para explorar su entorno y relacionarse con los demás.

La Educación Parvularia constituye el primer espacio externo donde los niños y niñas asisten y dejan el hogar. La familia puede presentar aprensiones respecto a las situaciones que los párculos experimentan en los establecimientos, donde pasan, en la mayoría de los casos, una gran parte del día. Por todo esto, es responsabilidad de los educadores proporcionar espacios para generar lazos de confianza y seguridad que permitan enfrentar ese proceso tan fundamental en el que se inicia la trayectoria educativa, con tranquilidad y confianza de todas las partes que lo integran: niños, niñas, familias, madres, padres o cuidadores, junto con la institución educativa.

La familia desempeña un papel importante en el desarrollo de las habilidades del pensamiento; en el desarrollo del lenguaje y la cognición en la infancia al tener interacciones de calidad. Las conversaciones, juegos y actividades compartidas por la madre y/o cuidadores principales son oportunidades para que los niños y niñas vayan adquiriendo vocabulario, desarrollando habilidades lingüísticas, cognitivas, y vayan explorando su curiosidad innata sobre el mundo que los rodea (Maturana, 1993). Los momentos de juego, goce y afectos compartidos en la familia crean recuerdos duraderos, que fortalecen los vínculos afectivos entre sus miembros y las futuras construcciones de vínculos con otras personas.

Chile es un país con muchas diferencias sociales a lo largo de su historia siendo el capital cultural de las familias un factor determinante para el nivel académico alcanzado por los hijos e hijas (Chacón, 2015).

La educación es un proceso que trasciende las fronteras del aula y se extiende a todos los ámbitos de la vida. A medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria educativa, desde la educación parvularia a la educación superior, es natural observar un cambio en el papel que desempeña la familia en este proceso. Ésta sigue siendo un elemento crucial en el desarrollo. Lamentablemente su presencia tiende a disminuir a medida que los niños y niñas crecen y pasan a otras etapas de su desarrollo, como la adolescencia, en la cual adquieren mayor independencia y autonomía. Sin embargo, el acompañamiento, guía y supervisión de los padres o cuidadores continúa siendo fundamental.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia señalan que:

La Educación Parvularia acoge a un niño o niña arraigado en su familia, y le corresponde compartir con ella la labor educativa, complementándola y ampliando las experiencias de aprendizaje y desarrollo integral que se le ofrecen. Por ello, es fundamental que se establezcan perspectivas y líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en favor de las niñas y los niños. (MINEDUC, 2018 p.25)

Durante la educación parvularia la participación es activa. Las educadoras respondiendo al marco curricular, promueven esta participación. Los padres colaboran generalmente de manera estrecha con los docentes y el establecimiento educativo. Sin embargo, a medida que los niños y niñas crecen y avanzan en su educación, su independencia aumenta y la relación de la familia con la escuela se vuelve más lejana. En enseñanza básica, los niños y niñas comienzan a ser más autónomos respecto a su aprendizaje, así como en la educación media la influencia de los amigos y otros agentes de socialización también cobran relevancia, reduciendo la participación de la familia, en comparación con etapas anteriores. Dentro de la adolescencia se observan cualidades emocionales significativas relacionadas principalmente con el sentirse aceptado y reconocido. Frente a esto, se hace común que los y las estudiantes consideren en su red de apoyo primaria a sus amistades (Sluzki, 1996, como se citó en Solorio y Medina, 2019).

Romagnoli y Córtese (2015) indagan cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar de estudiantes chilenos, distinguiendo tres categorías: la actitud y conductas de los padres frente al aprendizaje (nivel de compromiso, participación y expectativas de los padres); los recursos relacionados con el aprendizaje (disponibilidad de espacio y materiales para el estudio); el clima familiar (modelos familiares y la calidad del vínculo) y los estilos de crianza (estilo de disciplina, resolución de conflictos y formación socioafectiva). Esto ocurre indistintamente en todos los niveles educativos, pero se hace más presente en la educación superior.

Es importante señalar que dentro de las variables familiares que repercuten en los logros académicos en educación superior, se investiga sobre la influencia del nivel educativo y la ocupación de los padres en el rendimiento de los y las estudiantes universitarios. Los

resultados demuestran la existencia de un impacto positivo en el rendimiento académico cuando el nivel educativo de la madre es superior a licenciatura y cuando los padres se desempeñan como profesionales, sin importar el área, resaltando la importancia de la familia en todo nivel educativo.

Generalmente, el distanciamiento entre la familia y la educación se acentúa aún más en la educación superior. Este cambio de entorno y estilo de vida implica una mayor responsabilidad individual en la gestión de sus estudios, la toma de decisiones y la resolución de problemas, surgiendo una interrogante respecto de si el sistema educativo y la familia prepara a los estudiantes para este cambio.

La transición a la vida universitaria marca un hito significativo en la vida de cualquier persona. Este período está lleno de desafíos académicos, emocionales y sociales que pueden influir en el éxito y el bienestar de los y las estudiantes. En este contexto, el apoyo familiar es una ayuda para alcanzar metas académicas y mantener un equilibrio emocional durante su formación universitaria.

Además, la educación superior tiende a ser más especializada y enfocada en el desarrollo de habilidades y conocimientos específicos para la carrera elegida. Si bien, la familia sigue siendo un importante apoyo emocional y en algunos casos financiero, su participación directa en los aspectos académicos puede ser limitada, por los conocimientos previos o posibilidades de estudios familiares.

La educación es un proceso colaborativo que involucra a múltiples actores, y la familia sigue siendo un componente fundamental en el crecimiento y el desarrollo personal.

Es importante destacar que el rendimiento académico no depende exclusivamente de la familia, sino que de variados agentes y condiciones que se han mencionado con anterioridad, así como también de factores relacionados con la capacidad intelectual del estudiante, la calidad de la enseñanza, el ambiente de aprendizaje, la motivación y compromiso frente al estudio, la familia, la escuela y el entorno social (Morales y Holguín, 2016).

La transición a la vida universitaria puede ser desafiante desde el punto de vista emocional. Implica enfrentarse a nuevas experiencias y responsabilidades. El apoyo emocional de la familia proporciona a los y las estudiantes una red de seguridad y confianza en sí mismos que les ayuda a superar los desafíos y a mantenerse enfocados en sus objetivos académicos. El apoyo y la guía durante los momentos de malas calificaciones o dificultad pueden ayudar a los y las estudiantes a desarrollar resiliencia y perseverancia, cualidades que son esenciales para superar los obstáculos académicos y personales. La importancia de esto radica en que las presiones del entorno se ven reflejadas en consecuencias emocionales por sobre las académicas, guardando relación con respecto a que aquellos estudiantes que reciben apoyo, no sólo perseveran, sino que buscan sobresalir en los estudios, y aquellos que reciben una presión de sus padres al no poder cumplir con sus expectativas académicas, muestran actitudes más tensas frente a su proceso (Hummel y Steele, 1996; Whitaker, 1996, como se citó en Bueno, 2006). Chairez (2020) plantea que los estudiantes que se desarrollan en un clima familiar que los ayuda en su proceso educativo, tienden a lograr más fácilmente el éxito escolar en comparación con aquellos que no reciben apoyo.

En conclusión, se puede reafirmar como señala Vygotsky (1979) en su teoría sociocultural, que la familia ofrece el primer espacio social donde los individuos aprenden a través de la interacción con las personas que la componen; se establecen principios básicos de convivencia, valores y las habilidades para enfrentar la vida en sociedad. Así también, la Ley General de Educación de Chile (LGE) de 2009, reconoce el derecho de hacer partícipes a las familias en el proceso académico de los niños enfatizando en el proceso académico, lo que significa o se entiende como toda la trayectoria educativa.

El rol de la familia en la educación de los hijos a cualquier edad es fundamental. Constituye la primera red de apoyo de las personas, lo que conlleva a influir significativamente en el desarrollo psicológico, académico y social de los integrantes (Cardona et al., 2015). Es por este motivo que cada establecimiento educacional tiene la responsabilidad de visibilizar a cada familia en su diversidad, acogiendo, valorando e involucrándola en el quehacer educativo, independientemente de la edad del estudiante.

Los educadores deben mantener una actitud de valoración, respeto y aceptación hacia la diversidad de familias. Esto fomenta una relación de colaboración positiva entre la

familia y la escuela, siendo esta colaboración fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, su rendimiento académico y bienestar emocional.

Se sugiere que en todos los niveles educativos se puedan compartir elementos para la reflexión y planificación de procesos que incorporen a las familias en las acciones a desarrollar, identificando objetivos y acciones concretas hacia el empoderamiento, aprendizaje y confianza de los y las estudiantes, manteniendo una alianza entre las familias y los establecimientos educativos, desde el nivel de educación parvularia hasta la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Benítez Pérez, M. (2017). La familia: Desde lo tradicional a lo discutible. *Revista Novedades en Población*, 13(26), 58-68. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-40782017000200005&lng=es&ctng=es
- Bueno Delgado, G. El estudiante universitario y su entorno familiar. *Revista Griot*, 1(1), 29–35. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1922>
- Cardona, Á., Valencia, E., Duque, J. y Londoño-Vásquez, J. (2015). Construcción de los planes de vida de los jóvenes: una experiencia de investigación en la vereda La Doctora, Sabaneta (Antioquia). *Revista Aletheia*, 7 (2) 90-113. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/257/209>
- Chacón, E. (2015). Capital Cultural, contexto escolar y expectativas en la educación media. *Revista Acción Pedagógica*, (24) 6-19. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6224807.pdf>
- Chairez, G. I. M. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-17 <https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150008/html/>
- Guzmán, K. H. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 9(2) 60-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467663352005>
- Congreso Nacional de Chile. (2009). *Ley General de Educación* (Ley N° 20.370). Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

- Martiñá, R. (2003). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Ed. Troquel.
- Maturana Romesín, H., & Verden-Zóller, G. (1993). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano : desde el patriarcado a la democracia*. Instituto de Terapia Cognitiva.
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. [Pdf.] https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Orientaciones para Promover la Participación e Involucramiento de las Familias en Educación Parvularia*. [Pdf] <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Promocion-de-Familias.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2021). *Guía para el fortalecimiento del vínculo escuela familia*. [Pdf.] <https://convivenciaparciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/11/escuelas-familias-COMPLETO.pdf>
- Oliva, E., & Villa, J. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-85712014000100002&lng=en&tlang=es
- Padilla, E. (2022). La transición de Educación Inicial a Primaria: perspectivas de estudiantes, padres y docentes. *EDUCERE*, 26(85), 943-956. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/18365/21921929648>
- Romagnoli, C. & Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? Ficha VALORAS actualizada de la 1ª edición «Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos» (2007). Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valoras.uc.cl
- Solorio, M., & Medina, R. (2019). Las redes de apoyo personal y el impacto en la trayectoria académica de alumnos y alumnas en el contexto universitario. *Revista de Educación y Desarrollo*, (51), 41-47. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrolloanteriores/51/51_Solorio.pdf
- The Lancet. (2016). Apoyando el desarrollo de la infancia: De la ciencia a la aplicación a gran escala. [UNICEF]. https://www.unicef.org/bolivia/The_Lancet_-_Primera_infancia_-Bolivia.pdf

LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA: una experiencia piloto en jardines infantiles VTF de Mejillones

CARMEN G. CORTÉS POZO¹

Educadora de párvulos - Universidad de Chile

cgcortes@piiie.cl

Resumen

Este artículo da cuenta de una experiencia piloto en documentación pedagógica llevada a cabo en el año 2019 con dos jardines infantiles VTF² de la comuna de Mejillones. La documentación pedagógica es una práctica de larga trayectoria en las escuelas infantiles de Reggio Emilia, Italia, y ha sido difundida y adoptada en distintos países de Europa, Norteamérica y Latinoamérica. En nuestro país su uso ha sido recomendado explícitamente en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia y diversas instituciones y equipos pedagógicos ya se encuentran incorporándola en sus propios contextos educativos. El artículo aborda, de manera resumida, los sentidos y propósitos de la documentación pedagógica, las actividades involucradas en la experiencia y algunas reflexiones y/o aprendizajes tendientes a aportar a la formación de educadores y a la educación parvularia en general, en relación con la práctica de documentar y observar sus implicancias pedagógicas e institucionales.

Palabras clave: documentación pedagógica, pedagogía de la escucha, experiencias genuinas de la niñez, ejercicio interpretativo.

Presentación

¹ Texto escrito con el valioso aporte de Gloria Aguilar Plaza y Pablo Venegas Cancino, quienes participaron como tutora y asesor respectivamente, en los procesos de documentación pedagógica vividos en la experiencia piloto.

² Vía Transferencia de Fondos.

Desde hace un tiempo, la niñez ha sido puesta como prioridad en la agenda pública. La Convención de los Derechos del Niño (CDN) constituyó un hito histórico y ha obligado a los países firmantes a avanzar cada vez más decididamente en la definición de una legislación, una institucionalidad, políticas y prácticas coherentes con este tratado, que permitan, a su vez, promover cambios culturales.

Ahora bien, de acuerdo con lo señalado por Manfred Liebel (2006), en toda política pública dirigida a la infancia es posible distinguir dos enfoques: el primero, que subraya la necesidad y, otro, que hace hincapié en los derechos. Reconocido esto, el autor propone un tercer enfoque que, si bien parte de los derechos de los niños y las niñas como principio, incorpora además las necesidades y competencias que poseen, y que aluden a una calidad de vida adecuada y deseada por ellos mismos como sujetos. El autor afirma entonces que «una política de infancia orientada en el sujeto reconoce a los niños como actores competentes y trata de fortalecer su capacidad de actuación y ampliar el margen de sus oportunidades y posibilidades».

(Liebel, 2006, p. 37)

Así, una política que reconoce y se plantea el fortalecimiento de la subjetividad de niños y niñas, se distingue cualitativamente de aquellas concepciones más convencionales que los sitúan como «objetos» de protección en las políticas públicas.

En el ámbito educativo, tal como lo señala Unesco en su Campaña Global por la Educación (2012), muchas veces hemos observado cómo, debido a diversas razones que incluyen, entre otras, la existencia de visiones patriarcales y adultocéntricas, la educación en la primera infancia en tanto derecho humano suele ser reemplazada por una perspectiva más bien instrumental, utilitarista, que se sustenta en la idea de crear «capital humano». Una visión reduccionista que, de acuerdo con Unesco:

Anula a los sujetos centrales (los niños y las niñas) e impide su participación al considerarles en su futuro, pero no en su presente, alimentando así grandes asimetrías estructurales que son el germen de la exclusión y la discriminación. Además, reduce la riqueza cultural y la diversidad intrínseca de los procesos pedagógicos, a simples mecanismos de acumulación. (2012, p. 8)

El desafío descrito previamente supone para las instituciones responsables de la educación de la primera infancia, ensayar y poner en práctica nuevas estrategias que permitan seguir avanzando hacia una pedagogía que trascienda enfoques tradicionalistas y se sitúe desde una perspectiva que, efectivamente, considere a los niños y las niñas como sujetos de derecho, como actores vivos de la sociedad, con derecho a participar y decidir respecto de aquello que les concierne y a que se considere su conocimiento, su creatividad, su pensamiento y sus capacidades para el desarrollo de la cultura y la sociedad (Dahlberg et al., 2005)

Desde nuestro punto de vista, una estrategia o práctica coherente con este propósito es la Documentación Pedagógica, definida por Loris Malaguzzi como «una manera ética, estética y política de pensar la educación y, sobre todo, de reflexionar sobre las extraordinarias capacidades de los niños y niñas para evitar que pasen desapercibidas en nuestra cultura». (Malaguzzi, 2001, p. 48)

Hoy, en nuestro país, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia 2018 recomiendan explícitamente la incorporación de la documentación pedagógica en el trabajo educativo con los párvulos, entendida como:

Una herramienta referida al acompañamiento del proceso integral que vivencia el niño y la niña. Se desarrolla a través de un proceso riguroso de observación, documentación e interpretación de las diversas experiencias de la que los párvulos son partícipes. Se recogen ideas, anécdotas, conflictos de cada uno de los niños y las niñas, en momentos diversos, de tal modo que se pueden convertir en una poderosa herramienta para la toma de decisiones pedagógicas, y que pueden constituir una buena estrategia para potenciar su identidad. (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2018, p. 111)

Lo anterior ha despertado el interés de parte de educadores y equipos técnicos de poner en práctica la documentación pedagógica, lo que consecuentemente ha abierto la necesidad de generar procesos formativos y sugerencias pedagógicas coherentes con nuestros propios contextos educativos.

En este escenario, durante el año 2019 se llevó a cabo una experiencia piloto con dos jardines infantiles VTF de la comuna de Mejillones, en el marco de un convenio

entre Fundaciones Choshuenco y Kawoq, junto con el Departamento de Educación Municipal de esa ciudad (DAEM Mejillones). Se trató de una experiencia de carácter formativo, reflexivo y contextualizado, que tuvo como propósito generar aprendizajes que permitieran aportar a la Educación Parvularia de nuestro país. A continuación, se dará cuenta resumida de esta experiencia, iniciando con un apartado referido a la documentación pedagógica.

Acerca de la Documentación Pedagógica

Una niña de cuatro años dice con resolución: «Este papel tiene una voz escondida». Tal vez, a nosotros se nos ocurre pedir que arrugue el papel para ver qué sonido hace, pero no estamos a la altura de cómo los niños y niñas escuchan las posibilidades sonoras de los objetos cotidianos. Para esta niña el papel no hace ruido, sino que contiene las contingencias de una voz oculta a la espera de ser oída. Y digo que no estamos a la altura de esta forma de comprender el mundo porque -muchas veces- no somos capaces de empatizar con esa genuina mirada infantil. (Hoyuelos, 2018, p. 1)

Este fragmento nos permite introducirnos en la documentación pedagógica como una práctica que, justamente, lo que busca es que los adultos podamos acercarnos lo más posible a comprender el pensamiento de los niños y las niñas, sus ideas, sus intereses, sus apreciaciones acerca de las cosas, sus teorías, sus preguntas, etc. Todo ello como punto de partida de cualquier propuesta educativa que pretenda responder honestamente a su derecho de ser reconocidos como personas únicas, completas, *ricas en potencial y competentes*, como decía Loris Malaguzzi; *constructoras de conocimiento, identidad y cultura*, en palabras de Dahlberg et al. (2005, p. 83), a pesar de ser tan pequeños.

La documentación pedagógica es una práctica de larga trayectoria en las escuelas infantiles de Reggio Emilia, Italia, llegando a constituirse al mismo tiempo en estrategia y principio ético de su proyecto educativo. Dado su enorme potencial, ha sido difundida y adoptada en distintos países de Europa, Estados Unidos, México y Latinoamérica y ha sido descrita como: «La recogida y exposición sistemática y estética (mediante escritos, imágenes, paneles, videos, palabras y producciones de los niños y niñas, entre otros)»

(Hoyuelos, 2007, p. 5-6) de los procesos educativos que se viven en la escuela infantil. «Documentar significa dejar un rastro visible, una constancia estética y narrada, en forma visual, audiovisual o escrita de un proceso educativo que estamos experimentando y reflexionando». (Hoyuelos, 2012, p. 12)

Así, la documentación pedagógica nos remite a dos sentidos profundos y articulados entre sí: comprender más profundamente el pensamiento, subjetividad y cultura de los niños y las niñas que asisten a los jardines infantiles. En palabras de Howard Gardner, es una manera de hacer visible el aprendizaje (Gardner, 2001, como se citó en Hoyuelos, 2013), en primer lugar, de los niños y las niñas, pero también de los adultos acerca de esos niños y niñas con los que conviven a diario, como también de la cultura de la infancia. Un aprendizaje que no se anticipa, sino que se descubre al practicar la *pedagogía de la escucha* y al analizar los múltiples registros que se elaboran siguiendo los procesos que los niños y niñas viven en el centro educativo.

Toda documentación nace —y navega— con un plan detallado de observación y escucha. Practicar la escucha es decisivo para que el niño o la niña construyan un sentido a lo que hacen y encuentren el placer y el valor de querer comunicarse. Escuchar es, en realidad, un arte para entender la cultura infantil: su forma de pensar, hacer, preguntar, teorizar o desear. Escuchar significa estar atento, con todos los sentidos, a reconocer todos los lenguajes de la infancia en su relación con el mundo. (Hoyuelos, 2007, p. 5)

Si aceptamos el hecho de que el propósito de la documentación es comprender más profundamente a los niños y las niñas —sus expresiones, sus lenguajes, su pensamiento, sus teorías, sus intereses de aprendizaje—, es importante evitar entonces concebirla como mera acumulación de productos elaborados por los niños y niñas; o solo como el resultado final de un recorrido didáctico; o minimizarla a la idea de evidencias de logros de aprendizaje.

En segundo lugar, la documentación pedagógica supone el desarrollo de una práctica reflexiva acerca de los procesos educativos que se vivencian en los jardines infantiles, en conjunto con los niños y las niñas.

La documentación supone establecer una distancia —un nuevo punto de vista— sobre

nuestro trabajo. Es una ocasión preciosa para discutir y confrontar las reflexiones y síntesis de nuestro proyecto educativo. Se ofrece como una ocasión para releer los procesos de aprendizaje. (Malaguzzi, 2001, p. 48)

La documentación otorga a los educadores la oportunidad de volver a ver, una y otra vez, los procesos educativos vividos con los niños y las niñas (Rinaldi, 1995, como se citó en Hoyuelos, 2013). La documentación, tal como señalan Dalhberg et al. (2005), lo que busca es generar interpretaciones acerca del sentido que habita en las expresiones de los niños y las niñas, y en las experiencias que ellos y ellas viven en el jardín infantil. Siguiendo a Rinaldi, los análisis construidos como parte del proceso de documentar, pueden estar «mediados interpretativamente» por diversos puntos de vista (Rinaldi, 1998, como se citó en Hoyuelos, 2013), lo que releva el carácter y el valor de la documentación pedagógica como una práctica desarrollada por un colectivo (equipo educativo).

Por medio de la documentación, el pensamiento —o la interpretación— del documentalista se hace tangible y susceptible de ser interpretado. Las notas, las grabaciones, las diapositivas y las fotografías representan los fragmentos de una memoria. A la vez que cada fragmento está imbuido de la subjetividad del documentalista, también está sujeto a la interpretación de los otros, como parte de un proceso colectivo de construcción del conocimiento (...) El resultado es un conocimiento que se amplía, se co-construye y enriquece con las aportaciones de muchas personas. (Rinaldi, 2001, p. 6)

Para complementar lo señalado, a continuación, se expresa de manera gráfica aquello que, desde nuestra experiencia y conocimiento, podrían llegar a constituirse en planos de incidencia de la documentación pedagógica, al ser implementada en los jardines infantiles.

Gráfico 1

**PLANOS DE INCIDENCIA
DE LA DOCUMENTACIÓN
PEDAGÓGICA**



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las experiencias de acompañamiento a equipos de educación parvularia, en documentación pedagógica (años 2012, 2019 y 2023)

La experiencia de Documentación Pedagógica en Mejillones

La propuesta se presentó como una experiencia piloto orientada en dos sentidos: por una parte, contribuir a la formación pedagógica de los equipos participantes y, por otra, generar algunas reflexiones y aprendizajes, que permitieran aportar información útil para la toma de decisiones, en una eventual incorporación de la documentación pedagógica, en diversos jardines infantiles de la red pública.

La experiencia se desarrolló entre los meses de abril y noviembre de 2019, y en ella participaron los equipos educativos completos de los dos jardines infantiles dependientes

del DAEM de Mejillones —Pedacito de cielo y Caracolito— e involucró de manera protagonica a 214 niños y niñas menores de seis años, que asisten a estas dos instituciones de educación infantil, junto con sus respectivas familias. Contó con la aprobación de las autoridades del DAEM y con el respaldo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI, de la región de Antofagasta, cuyas asesoras técnicas se hicieron presentes en distintos momentos del proceso formativo.

El trabajo desarrollado consideró, entre otras, las siguientes actividades³:

- *Una sesión formativa inicial*, que tuvo como propósito introducir a las participantes en la propuesta a desarrollar, junto con realizar un breve diagnóstico acerca de sus prácticas e instrumentos de registro de información acerca de los procesos educativos de niños y niñas. Se entregaron algunos elementos iniciales acerca de la Documentación Pedagógica (principios en los que se sostiene, aspectos metodológicos y algunos ejemplos). Un contenido importante abordado en esta sesión tuvo relación con el uso de la fotografía en la Documentación Pedagógica, poniendo énfasis en la diferencia entre lo explícito y lo tácito de las imágenes, procurando llevar a las participantes a desarrollar un ejercicio de análisis de situaciones educativas, desde un enfoque comprensivo/interpretativo, buscando ir más allá de un enfoque lineal de causa-efecto, tan presente en nuestras prácticas pedagógicas. Finalmente, en esta ocasión se presentó la estrategia metodológica de la experiencia piloto que, como tal, estuvo sujeta a modificaciones a lo largo del proceso. A esta sesión, y a los siguientes encuentros, asistieron los equipos completos de ambos jardines infantiles: directoras, equipos de aula de los ocho niveles participantes, y personal auxiliar.
- *Puesta en práctica de la Documentación Pedagógica* por parte de los equipos de aula, de manera autónoma. El trabajo consistía fundamentalmente en que las participantes se abocaran a generar registros audiovisuales y escritos de expresiones espontáneas y genuinas de los niños y las niñas, en sus experiencias cotidianas en

³ Cabe señalar que la propuesta original contempló otras actividades que no alcanzaron a desarrollarse, debido a la crisis social vivida en nuestro país a partir del 18 de octubre de 2019, entre otras, una tercera reunión con familias y una muestra de documentación pedagógica en el Centro Cultural de Mejillones.

el jardín infantil. Con todo este material, se invitó a los equipos de aula a desarrollar un ejercicio de análisis conjunto, que les permitiera construir interpretaciones consensuadas acerca de lo que esos registros les mostraban, procurando suspender el juicio evaluativo de «identificación de logros» de aprendizaje. Para facilitar este ejercicio se utilizaron pautas de trabajo especialmente formuladas, además de la tutoría virtual.

- *Cinco encuentros formativos (uno al mes)*, los que consideraron diversos momentos articulados: reuniones de análisis del proceso con las directoras; acompañamiento en aula con respecto a la tarea de registrar expresiones y conversaciones de los niños y niñas; sesiones de tutoría con cada uno de los equipos de aula para efectos de orientar el análisis de los registros recabados; sesiones ampliadas con todos los participantes de ambos centros educativos, en modalidad de taller, para efectos de retroalimentar el proceso a partir de sus propios registros y profundizar en contenidos relevantes para la práctica de Documentación Pedagógica.
- *Reuniones con familias*. La primera de estas reuniones fue para presentar el proyecto piloto de documentación pedagógica, su propósito, antecedentes y actividades que involucraría, además de solicitar su autorización escrita para el registro fotográfico de sus hijos e hijas. Para aquellas familias que no pudieron asistir en esta ocasión, se les hizo entrega de un volante informativo acerca del proyecto en la medida en que llevaban a sus hijos e hijas al jardín infantil y se gestionó su autorización por escrito. La segunda reunión con familias se llevó a cabo luego de un tiempo de puesta en práctica de la documentación pedagógica y tuvo como propósito compartir con ellas una serie de registros audiovisuales y escritos, junto con invitarlas a comentar lo que esas imágenes y registros les evocaban, desde su propia experiencia y conocimiento de sus hijos. Este encuentro fue muy interesante, pues permitió a familias y equipos intercambiar miradas acerca de los niños y las niñas, sin la formalidad de una «reunión de entrega de informes». Los registros, a su vez, movilizaron una rica conversación plagada de historias, emociones, anécdotas y, muy especialmente, la posibilidad de reconocer en las expresiones de los niños y las niñas, la riqueza, la singularidad y las inmensas posibilidades de desarrollo de su ser.

- *La producción de un texto digital* como producto final y síntesis de la experiencia, incorporando, como capítulo central, siete muestras de documentación pedagógica construidas por los equipos a partir de la experiencia educativa de niños y niñas participantes en el piloto. Adicionalmente, el texto incorporó un apartado referido a la documentación pedagógica, sus sentidos y propósitos, así como también aspectos metodológicos de la experiencia piloto, además de testimonios de las participantes, aprendizajes y reflexiones finales.
- *Un coloquio con representantes de diversas instituciones* ligadas a la Educación Parvularia —JUNJI, Integra, Ministerio de Educación, Universidades, OMEP y organismos no gubernamentales— con el fin de dar cuenta de la experiencia, recibir sus impresiones y retroalimentación.

Reflexiones y/o aprendizajes emanados de la experiencia

Lo que sigue a continuación son algunas reflexiones que surgen de la experiencia vivida y que de alguna manera se transforman en aprendizajes para una eventual incorporación de la práctica de documentación pedagógica en otros contextos. Son muchas las ideas que nos gustaría expresar aquí, pero queremos hacer solo un señalamiento de aquellas que nos parecen más relevantes. Las hemos querido ordenar en cuatro dimensiones: la práctica de documentar, el trabajo formativo con los equipos, la institución educativa para la primera infancia y la política educativa e institucional.

Acerca de la práctica de documentar

Ciertamente la imagen como lenguaje comunicativo es muy potente y la fotografía facilita mucho el recopilar diversos momentos de la cotidianidad de la vida de los niños y niñas en las aulas. Sin embargo, es muy importante recoger las conversaciones de los niños y las niñas, sus ideas, sus teorías acerca de las experiencias que viven, sus opiniones; las palabras nuevas que inventan para referirse a las cosas, las descripciones que hacen cuando hablan de aquello que llama su atención; lo que les gusta, sus recuerdos, sus

anécdotas; en definitiva, estar abiertos a las historias que los niños y las niñas nos quieren contar. Todo ello, junto con las imágenes, constituye un material valioso para que los equipos puedan construir interpretaciones más ricas y cercanas a lo que los niños y las niñas están experimentando como proceso de construcción de su singularidad como personas y como grupo social.

Muy vinculado con lo anterior, los equipos requieren contar con espacios y tiempos para hacer del ejercicio conversacional y reflexivo una práctica sistemática. Es aquí donde se juega la documentación pedagógica, si la entendemos no solo como el acopio de registros audiovisuales y escritos. El trabajo de análisis, de construcción de interpretaciones consensuadas es central y, si los equipos no cuentan con facilidades y orientaciones para ello, la documentación pierde su sentido. Sumado a esto, se requiere, de manera esencial, fortalecer la capacidad en los equipos para registrar por escrito aquellas reflexiones emanadas en este proceso.

Acerca del trabajo formativo con los equipos para la documentación pedagógica

El trabajo formativo orientado a incorporar la documentación pedagógica en los centros educativos no puede reducirse a una cuestión meramente instrumental. No se trata de una técnica o un método a utilizar, se trata de incorporar una práctica que, para poder hacerla propia, requiere de un acompañamiento sistemático a las participantes, que les permita abordar, entre otros temas, los supuestos con los que tradicionalmente operan, por ejemplo, acerca de las concepciones de niño y niña detrás de las actuaciones pedagógicas, más allá de la declaración pública de valores que la institución realice.

Por otra parte, se requiere trabajar con los equipos educativos de manera que puedan operar con la incertidumbre, con lo imprevisto y a mirar críticamente la lógica de definir a priori los aprendizajes a alcanzar por los niños y las niñas.

Finalmente, hemos visto necesario el desarrollo de un trabajo formativo previo con las directoras de los establecimientos, de manera que ellas puedan ejercer efectivamente un

liderazgo pedagógico respecto de la práctica de documentar y su incorporación en la cotidianidad del centro educativo.

Acerca de la institución educativa para la primera infancia

La documentación pedagógica –debido al ejercicio de reflexión colectiva que conlleva– invita a repensar el sentido que tiene la institución educativa para la primera infancia. La concepción de centro educativo circunscrita particularmente a un lugar de cuidado de niños y niñas está demasiado presente y se aleja de una visión más compleja y rica de lo que constituye un centro educativo, como espacio de indagación permanente, de construcción de saber, de análisis de las prácticas y de desarrollo pedagógico y profesional de educadoras y técnicos. Un centro educativo para la primera infancia constituye también, a nuestro entender, una dimensión a abordar en el desarrollo de una experiencia como ésta.

Acerca de la política educativa e institucional

El desarrollo de una iniciativa como la incorporación de la documentación pedagógica en el quehacer de los jardines infantiles, requiere de las instituciones sostenedoras una decisión política que se exprese en, al menos, tres cuestiones sustantivas:

- Generar los mecanismos que aseguren la coherencia interna respecto de las orientaciones técnicas de los equipos asesores hacia los jardines infantiles.
- Otorgar los tiempos y condiciones laborales para que los equipos puedan formar y ejercitarse la documentación pedagógica de manera autónoma.
- Dar cabida, legitimidad y visibilidad pública a las diversas muestras de documentación pedagógica desarrolladas por los equipos.

Sin estas condiciones de política institucional, la documentación pedagógica muy probablemente quede circunscrita a un mero ejercicio voluntarista de los equipos, sin mayor trascendencia y proyección en el tiempo.

Sumado a lo anterior, esta experiencia nos permitió comprender cómo la documentación pedagógica se constituye en una práctica que involucra o podría llegar a involucrar

a distintos actores, más allá incluso del propio jardín infantil, aportando así a la transformación de visiones y formas de relacionarse con la niñez. El cuadro a continuación lo expresa de manera gráfica:

Tabla 1

¿A QUIENES INVOLUCRA LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA?			
Niños y niñas	Equipo educativo DEL JARDÍN INFANTIL	Familias	Comunidad LOCAL Y SOCIEDAD
<p>Ser reconocido en su singularidad, más allá de categorías preestablecidas</p> <p>Pasar de ser un actor pasivo receptor de decisiones pedagógico-curriculares de los adultos, a incidir activamente.</p>	<p>Hacer visible y público el proceso educativo que los niños y niñas están experimentando y sus múltiples maneras de expresarlo.</p> <p>Examinar y modular su propuesta educativa y pedagógica para con los niños y niñas, a partir de lo documentado.</p> <p>Reflexionar acerca de la propia práctica y acerca de las concepciones de niño/a que se tiene.</p> <p>Revisar en última instancia, el proyecto educativo y el sentido que tiene el centro educativo.</p>	<p>Profundizar su conocimiento acerca de los procesos educativos de sus hijos e hijas.</p> <p>Conocer el trabajo que se realiza en el centro educativo y participar de las decisiones pedagógico-curriculares.</p> <p>Involucrarse en las interpretaciones que se construyen acerca de los procesos educativos de sus hijos e hijas</p>	<p>Acoger y validar la cultura y los múltiples lenguajes de la infancia.</p> <p>Ampliar el conocimiento que se tiene de la niñez.</p> <p>Validar el trabajo pedagógico que se realiza con los niños y niñas</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las experiencias de acompañamiento a equipos de educación parvularia, en documentación pedagógica (años 2012, 2019 y 2023).

Conclusión

Para concluir este artículo, una reflexión necesaria se relaciona con la formación inicial de las futuras educadoras y equipos responsables de la educación de la primera infancia. Y, al respecto, son relevantes dos cuestiones. Lo primero, tiene que ver con la consideración de los niños y las niñas como sujetos indeterminados. Si bien, las teorías acerca del

desarrollo y aprendizaje infantil forman parte relevante de la formación inicial, éstas no debieran constituirse en marcos de referencia rígidos acerca de aquello que los niños y las niñas pueden o deben lograr en su participación en el jardín infantil. Es importante, como educadores y como adultos que acompañamos la interesante aventura de crecer y aprender, estar abiertos a la sorpresa, al asombro, a la incertidumbre; practicar la escucha de aquello que son los genuinos intereses y necesidades de aprendizaje de niños y niñas, así como de sus teorías acerca del mundo.

La segunda cuestión se refiere a la importancia de formar educadores para la indagación, para la búsqueda de referentes que les permitan construir interpretaciones interesantes y pertinentes respecto de aquello que van observando en los procesos educativos de sus niños y niñas, incluso más allá del campo pedagógico curricular. Nos hemos acostumbrado demasiado a tecnificar nuestras respuestas, a guiarnos por marcos pedagógico-curriculares estandarizados, homogéneos, basados en un enfoque marcadamente instrumental, perdiendo la riqueza de la construcción colectiva de oportunidades educativas más propias, culturalmente pertinentes y, muy especialmente, basadas en una comprensión profunda de quienes son los niños y niñas con los que convivimos a diario.

Referencias bibliográficas

- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Graó.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro-Rosa Sensat.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Revista Aula de Infantil*, 39, 5-9. <https://red.aeiotu.org/documentacion-como-narracion-y-argumentacion-2/>
- Hoyuelos, A. (2012). Las imágenes fotográficas como documentación narrativa. *Revista In-fan-cia: Educar de 0 a 6 años*, 133, 4-11. https://www.rosasensat.org/magazines/in-fan-cia/133/icas_133.pdf
- Hoyuelos, A. (2013). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro-Rosa Sensat.

- Hoyuelos, A. (2018). Niños, niñas y cultura artística: dibujos y otras expresiones de la cultura infantil. *Laplace em Revista*, 4, 181-204. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6788941>
- Liebel, M. (2006). Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales. *Revista Las monografías del experto*, (1). https://grupodeinfancia.org/wp-content/uploads/2021/04/Liebel-M._Entre-protecci%C3%A2n-y-emancipaci%C3%A2n.Serie_teorica_1_UCM.pdf
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro-Rosa Sensat.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Ministerio de Educación [Pdf] https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- Rinaldi, C. (2001). Una pedagogía de la escucha: perspectiva desde Reggio Emilia. *Revista Infancia en Europa*, 1., 3-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1138532>
- UNESCO (2012). *Derechos desde el principio: Atención y educación de la primera infancia*. Campaña Global por la Educación [Pdf]. https://inee.org/sites/default/files/resources/6464_0.pdf

PLAN DE INCLUSIÓN PARA NIÑOS Y NIÑAS EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA:

desafíos en contexto de diversidad

NANCY TELLO MUÑOZ

Doctora en Ciencias de la Educación - Universidad Ramon Llul

nancy.tello@umayor.cl

Resumen

Se presenta una experiencia en co-construcción con una sala cuna y jardín infantil de la Región Metropolitana, que vivencia la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad, en sus niveles medios y se revisan los aspectos relevantes a enfrentar para una comunidad educativa inclusiva. En líneas generales se pretende tener a la vista el contexto nacional de las leyes asociadas a inclusión y planes que apoyan a niños y niñas en la primera infancia, que son educados en contexto de un Jardín infantil perteneciente a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Vía Transferencia de Fondos (VTF), con dependencia del estado. Se revisan aspectos propios de la educación de párvulos inclusiva, y analizan las condiciones de los equipos de aula en jardines que reciben a niños y niñas sin exclusión, con diagnósticos que impactan en la dinámica del establecimiento. Se presenta un plan de inclusión que pretende fortalecer la práctica docente con una propuesta en estado inicial de implementación en sala cuna y jardín Infantil.

Palabras clave: jardín infantil, inclusión, diversidad, niños y niñas.

Un contexto de inclusión para educación de párvulos

Desde las Directrices sobre políticas de inclusión en la educación, UNESCO (2009) señala que la educación inclusiva se comprende como un proceso que pretende dar respuesta a la diversidad y necesidades de todos y todas, donde se asegure la participación en el aprendizaje, la cultura y comunidades.

En Chile, la integración escolar comienza en 1990, junto al Decreto 490, lo cual implica un cambio de visión de la Escuela Inclusiva. Desde entonces, se habla de necesidades educativas especiales (NEE). Este decreto regulariza el acceso y permanencia de estudiantes diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las escuelas tradicionales. En el año 2009, por medio del Decreto 170, comienzan a regularse los requisitos para que una escuela pueda iniciar un Programa de Integración Escolar. La implementación del Decreto Supremo N° 170/2009 es el proceso a través del cual se dará cumplimiento a lo dispuesto en la Ley 20.201/2007, respecto de la evaluación diagnóstica integral de aquellos estudiantes que presentan NEE de carácter transitoria, que reúnan las condiciones para participar en un Programa de Integración Escolar y que accedan a la subvención de necesidades educativas especiales de carácter transitorio y, asimismo, respecto de la evaluación diagnóstica integral de los estudiantes con NEE de carácter permanente, que accedan al Incremento de la subvención especial diferencial.

En el marco de la Ley de Inclusión 20.845/2015, se destaca que la ley introduce una serie de modificaciones tendientes a establecer un sistema basado en la gratuidad y la inclusión en los procesos de admisión, fin al financiamiento compartido y prohibición al lucro en los establecimientos educacionales. De manera específica, el Decreto N° 83/2015, refiere a la diversificación de la enseñanza en el nivel de educación parvularia y básica, donde se expresa que:

Las disposiciones para la inclusión educativa en el sistema educacional chileno se inspiran en la Constitución Política y en el ordenamiento jurídico de la Nación; en la Ley General de Educación y en los objetivos generales de aprendizaje para el nivel de educación parvularia y nivel de educación básica que ésta señala, así como en las Bases Curriculares que permiten su concreción y logro; en las Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, así como en la concepción antropológica y ética que orientan la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados internacionales vigentes y ratificados por Chile. (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015, p.12)

En Chile, la implementación de apoyos especializados en los niveles educativos pertenecientes a los jardines infantiles, para la atención de niños y niñas con requerimientos excepcionales asociados a algún diagnóstico de discapacidad, ya sea visual, física u otra,

enfrenta múltiples barreras para el aprendizaje, así como también en los equipos de aula se multiplican los desafíos. No obstante, han existido algunos avances que se describen a continuación:

El año 2008, el MINEDUC presenta a través del área de educación especial las *Guías de Apoyo Técnico-Pedagógico: NEE en el nivel de Educación Parvularia*, que es un material elaborado por la Unidad de Educación Especial de la División de Educación General del Ministerio de Educación, cuyo foco es facilitar la comprensión de los niños y niñas menores de 6 años que presentan NEE permanentes y transitorias de mayor prevalencia en el país, y entregar sugerencias para el desarrollo de procesos educativos de calidad a los equipos educativos, constituyendo un buen insumo que, sin embargo, no resuelve la dificultad de la especialización de quienes a diario trabajan con niños y niñas en situación de discapacidad.

Las Bases Curriculares de este nivel fueron actualizadas y aprobadas en el año 2018 y en el capítulo de Fundamentos de la Educación Parvularia ponen el foco en la experiencia integral que se espera tengan los niños y niñas en los diversos espacios educativos. La actualización incorpora ideas transversales como:

- Enfoque de derechos.
- Una mirada de diversidad e inclusión.
- El juego como eje central para el aprendizaje (MINEDUC, 2018).

Estas ideas, que en las Bases se explicitan para el proceso educativo, enriquecen la educación para la primera infancia, enfatizando en la inclusión y la diversidad; reconociendo que todos los niños y niñas son diferentes. En este contexto, se hace necesario analizar y ajustar las prácticas pedagógicas, con un diseño de experiencias flexibles y diversificadas que se adapten a los requerimientos de todos los niños y niñas.

Con la incorporación del enfoque de educación inclusiva en las BCEP (MINEDUC, 2018), junto a la Ley N° 20.422/2010 (Servicio Nacional de Discapacidad, 2010), que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad, los establecimientos que imparten Educación Parvularia deberían avanzar en ajustes de su currículo educativo, que diversifica estrategias de enseñanza, para dar

respuesta a todos los niños y niñas, con el propósito de que puedan aprender, participar, sentirse respetados y que sus necesidades específicas sean satisfechas. Además de promover el acceso y la trayectoria en el sistema educativo.

De acuerdo a todos estos antecedentes, se hace necesario reflexionar sobre el trabajo de los equipos de aula, educadoras y técnicos en educación de párvulos que, en variadas oportunidades, requieren soporte para ajustar sus prácticas, contextualizar las aulas y asimilar el paradigma con estudiantes en condición de discapacidad; evaluando la necesidad de capacitación en el tema y la colaboración con profesionales de educación especial en niveles de educación parvularia. Esto, se hace más necesario en jardines infantiles privados, que cuentan con soportes económicos distintos a las escuelas públicas, que tienen programas de integración y reciben subvenciones especiales para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes, acorde a lo indicado por el Decreto 170/2009 (MINEDUC, 2009).

A partir de esta necesidad se presentan las siguientes preguntas: ¿Dónde y cuándo se inicia la educación de niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo en Chile? ¿Cómo se preparan educadoras/es de párvulos y técnicos/as de párvulos para diversificar la enseñanza? ¿Qué especialistas les apoyan en el día a día para la implementación de diversificación?

Para intentar responder a estas interrogantes, se revisa la situación actual de jardines infantiles que reciben aporte del estado. Se puede señalar, respecto a los lineamientos de JUNJI (2024), que cuenta con 3.100 jardines infantiles o programas educativos que brindan educación inicial y bienestar integral a más de 167.000 niños y niñas en Chile, de los cuales más de 65.000 asisten a jardines de administración directa y, más de 93.000 asisten a jardines VTF, según se indica en su cuenta pública 2024.

JUNJI (2024), en su cuenta anual, refiere que el proceso de educación inclusiva es un pilar y un énfasis institucional. En su página institucional da significado a la educación inclusiva como:

construir una comunidad educativa que se prepara a recibir y educar a todos los niños y niñas, independiente de sus características y condiciones particulares, con necesidades

educativas especiales, culturales, sociales y de género, resguardando lo que nos diferencia como seres humanos.

Desde esta institucionalidad, se presentan algunos soportes para jardines infantiles, tales como:

- Orientaciones técnicas para el aula desde el enfoque inclusivo.
- Edición de revista institucional *NIÑEZ HOY*, con temáticas de inclusión y diversidad.
- Diseño de curso para autoformación de los equipos «Educación, diversidad e inclusión», que presenta los marcos generales y aborda el enfoque inclusivo en la JUNJI desde todas sus vertientes (migrantes, pueblos originarios, género, necesidades educativas).
- APP MI JARDÍN JUNJI para disponer de contenido técnico y cursos de autoformación para equipos educativos.
- Plan trienal que propone capacitar a las unidades educativas y alternativas en temáticas de marco normativo para la educación inclusiva con foco en la Ley N°21.545 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2023)

En este contexto nacional, las instituciones que apoyan a personas con discapacidad en coordinación con Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) y la Subsecretaría de Educación Parvularia, han promovido el acceso al sistema educativo de niños y niñas en diversas condiciones asociadas a discapacidad, situación que está siendo muy bien recibida por las familias; tensa el sistema interno en cada jardín, donde la formación, preparación y trabajo colaborativo en relación a discapacidad de los equipos de aula se observa como una tarea urgente.

Durante los últimos años *El Programa de Atención Temprana* de SENADIS (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2024), ha buscado disminuir las barreras de inclusión socioeducativa de niños y niñas hasta los 6 años, con discapacidad y/o rezago del desarrollo, para que asistan a jardines infantiles que reciben subvención o financiamiento del Estado. Este programa cuenta con propuestas asociadas a procesos de formación y apoyo, para que en forma gradual se incorpore el Modelo de Educación Inclusiva en la Educación Parvularia, a través de acciones destinadas a los equipos involucrados en el

proceso educativo. Para el 2024, y a través de convenios vigentes a marzo, se alcanza a 326 niños y niñas con discapacidad; 214 son hombres y 112 son mujeres a nivel nacional; según indica Informe Marzo 2024 de reporte Glosa 10 del Programa de Atención Temprana (SENADIS, 2024).

Dentro de grupo etario atendido en el programa mencionado, el 69 % se encuentra entre los 3 y 4 años, que son en general las edades donde los diagnósticos suelen definirse desde los profesionales del área clínica.

Los convenios aprobados para este programa con cada jardín infantil implican aportes asignados que se asocian a gastos relacionados con:

1. *Profesionales*: 1 de salud, 1 de educación y 1 de ciencias sociales destinado al Servicio de Apoyo a la Inclusión por convenio. Estos profesionales tienen 4 líneas de trabajo a desarrollar:

- a) Asesoría técnica para el fortalecimiento de prácticas inclusivas.
- b) Apoyo para la transición educativa.
- c) Coordinación y desarrollo de acciones intersectoriales.
- d) Fortalecimiento y apoyo a las familias de niños y niñas con discapacidad.

2. *Equipamiento*: compra de canastas de estimulación, definidas por equipo del Servicio de Apoyo a la Inclusión.

Inclusión educativa en equipo de jardín infantil: desafíos frente a la discapacidad

Definir el espacio educativo como inclusivo por decreto es posible, sin embargo, para hacerlo una realidad debe pasar por los paradigmas de las personas que enseñan, interactúan y promueven los cambios dentro de la institución, convocando a los equipos a hacer propios los procesos de inclusión con niños y niñas, menores a 6 años, y con diversos diagnósticos clínicos. Esto, podría presentarse como un panorama de alta dificultad. No obstante, la educación de párvulos cuenta con diversas oportunidades y buenas

condiciones que podrían facilitar el proceso de atención a la diversidad y, por ende, educación inclusiva. Dentro de estas características que podemos observar como positivas se encuentra el ambiente socioafectivo del jardín infantil, cuestión que, en todos sus niveles, es una condición propicia para que a partir del currículo se promuevan ambientes protectores, cálidos, respetuosos y cuidadosos con la primera infancia.

La infraestructura educativa debe ser de acceso universal de acuerdo a requisitos de reconocimiento oficial (rampas, puertas que permitan el acceso en silla de ruedas, barandas, pasillos amplios y parejos) permitiendo la promoción de la inclusión (Superintendencia de Educación, 2024); material didáctico diverso y accesible para la edad de los niños y niñas; recursos propicios para el aprendizaje de todos los párvulos, independiente de la condición, idealmente con foco en el desarrollo sensorial, psicomotor, habilidades instrumentales, entre otras.

El foco del currículo en el desarrollo de habilidades sociales, de interacción y del lenguaje, debe promover el trabajo en concreción y colaboración, desarrollando funciones ejecutivas, entre otros aprendizajes significativos, destacando una importante condición, que es la facultad de niños y niñas de omitir las diferencias, barreras y condiciones entre ellos; naturalizando las formas de relación que muchos adultos hacen superlativas.

Niños y niñas juegan e interactúan con mayores libertades en el aspecto físico de las diferencias, además son promotores del desarrollo del lenguaje, provocando interacciones naturales a través de actividades lúdicas, entre otras oportunidades.

Fortalecer la visión inclusiva de cada persona que cumple roles diversos dentro de jardines infantiles es fundamental para avanzar en cualquier proceso que pretenda enfrentar los desafíos que tiene la enseñanza, con el fin de apoyar y derribar las barreras que enfrentan niños y niñas en educación Parvularia, en compañía de sus familias y equipos educativos bien preparados.

Se realizó una experiencia donde se le consultó al equipo de una sala cuna y de un jardín infantil de la Región Metropolitana, JUNJI, VTF que ha abierto formalmente el año 2024, con enfoque inclusivo y con muchos desafíos al recibir a párvulos con discapacidad

visual, motora, cognitiva y estudiantes del espectro autista. Algunos aspectos relevantes en el inicio del proceso colaborativo de análisis, en este contexto fue:

- a) Fortalecer conocimientos, desde la especialidad de educación de párvulos con un enfoque neurocientífico que complemente el enfoque desde la psicología cognitiva.
- b) Revisar las prácticas docentes en conjunto, en un contexto socioemocional de mayor intensidad.
- c) Resguardar el uso del lenguaje inclusivo y técnico que permita desbloquear conceptos anquilosados y evolucione hacia a una mirada de la enseñanza, que incluya y no segregue por diagnóstico.
- d) Buscar asesoría de área clínica para comprender el alcance de diagnósticos desconocidos, o terapias complementarias que puedan articularse con el trabajo del jardín Infantil.
- e) Fortalecer conocimientos desde las estrategias didácticas propias de la educación especial, centradas en las habilidades para el desarrollo funcional en los diversos ámbitos del aprendizaje, que son relevantes al momento de diversificar las planificaciones.

En este equipo, cuyo currículo esta permeado por la filosofía educativa Reggio Emilia, cada educadora como líder del aula, con la convicción real de que todos los párvulos a cargo pueden lograr en diversos niveles y formas el aprendizaje, ha requerido tiempo de análisis con otros integrantes de la comunidad, para discutir, repensar, compartir e incluso expresarse sobre lo que están implementando y dónde se ven desafiadas en sus prácticas.

El equipo ha dado cuenta que en solitario se vuelve cuesta arriba diversificar el aula, ya que se tiende a pensar que solo con más tiempo disponible, o una buena planificación, se tendrán soluciones a los desafíos que enfrenta cada maestra. Como equipo han definido, para implementar educación inclusiva, formar una comunidad de aprendizaje que comparte sus necesidades, puesto que el equipo frente a un desafío pedagógico colabora, define, modela y decide, desde la oportunidad de la mejora para fortalecer sus prácticas.

Visión compartida de educadoras y técnicos que enfrentan desafíos profesionales frente a niños y niñas con diagnóstico de discapacidad o altos requerimientos de apoyo

La configuración de un equipo que enfrente desafíos con una visión compartida de la inclusión es un proceso en construcción, donde cada profesional debe reconocer sus propias barreras para luego establecer desafíos a concretar, con el fin de co-construir una vivencia inclusiva dentro del aula, en espacios comunes, en momentos compartidos y desde los aprendizajes que les toca implementar.

De acuerdo con Barrio (2009), la inclusión o educación inclusiva es un concepto teórico de la pedagogía que refiere al modo en que se debe dar respuesta en los establecimientos educativos a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y que pretende sustituir al de integración, que hasta ese momento era dominante en la práctica educativa. El supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los estudiantes, en vez de entender que son los estudiantes, quienes se tienen que adaptar al sistema para integrarse en él.

La Ley de Inclusión 20.845/2015 (MINEDUC, 2015), en Chile, es la política que busca garantizar que todos los y las estudiantes, independientemente de sus características y necesidades, puedan acceder y participar en la educación, eliminando barreras que limiten su aprendizaje, promoviendo la equidad y la valoración de la diversidad.

En este contexto, según Booth y Ainscow (2002), las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los y las estudiantes y sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas junto con las circunstancias sociales y económicas que afectan a su diario vivir. Son los obstáculos, ya sean físicos, sociales, culturales o de otro tipo, que dificultan o impiden el acceso a la educación o el progreso en el aprendizaje para algunos niños o niñas.

Se definirá para esta mirada común, el concepto de diversidad como el reconocimiento y valoración de las diferencias entre individuos y grupos, incluyendo diferencias culturales, lingüísticas, étnicas, religiosas, de género, de habilidades u otras (Hernández, 2015). La gestión curricular en el contexto del Decreto 83 (MINEDUC, 2017), conceptualiza

la diversificación, como un enfoque pedagógico que busca flexibilizar y personalizar la enseñanza, considerando las diferencias individuales, promoviendo la participación y el éxito de todos los niños y niñas. El Ministerio de Educación señala que la diversificación de la enseñanza constituye una oportunidad para que todos los estudiantes participen, desarrollen sus capacidades y aprendan, siendo una oportunidad de desarrollo profesional para los docentes y la comunidad escolar (MINEDUC, 2024).

Este proceso requiere de planificación, intención pedagógica y disposición de todo el grupo que educa (educadoras, técnicos, autoridades, auxiliares, entre otros); padres y apoderados; y todo aquel que participe en las actividades dentro del espacio escolar.

¿Qué desafíos presentan para el equipo educativo, la asistencia de niños y niñas en condición de discapacidad?

Para que niños y niñas en condición de discapacidad puedan desarrollar su máximo potencial en los primeros años de educación Parvularia, se han de promover instancias diversificadas que benefician a todos. Es esencial prestar atención a su desarrollo en la primera infancia, como a todos los niños y niñas de ese grupo etario.

La condición de discapacidad como diagnóstico clínico propone un desafío muy grande a educadoras respecto al proceso de enseñanza aprendizaje y al foco pedagógico. ¿Cómo definir qué hacer? El primer gran apoyo para el equipo educativo es la familia, como primera educadora (BCEP, 2018), ya que allí se han compartido los procesos de evolución y progresos de cada niño o niña con expectativas de desarrollo en el ámbito escolar. Soñar en conjunto y con el real apoyo de los especialistas externos del área clínica (médicos, terapeutas, entre otros), permitirá a las educadoras remirar sus prácticas y proponer actividades a los párvulos, accesibles y con cuidados, que en otra circunstancia podría obviarse. Como, por ejemplo, dar una real importancia al uso del lenguaje en cada comunicación efectuada e instrucción dada, cumpliendo ésta con ser específica, escueta y centrada en la acción, donde el relato de lo realizado por parte de la educadora a los estudiantes se propone como una secuencia estructurada, estableciendo una estrategia que, por repetición, podría asimilarse, entre otros muchos ejemplos posibles. La definición conjunta entre

familia y educadora de metas a corto, mediano y largo plazo en un contexto curricular pone a todos los actores en disposición del logro, siendo el mayor beneficiado el párvulo.

Como se establece en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de Naciones Unidas(2006), que es el órgano de expertos independientes que supervisa la aplicación de la convención por parte de los Estados Partes, los niños y niñas con discapacidad no deben ser excluidos del sistema general de educación debido a su condición, y deben tener acceso a educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en pie de igualdad con los demás miembros de la comunidad en la que viven. La educación de párvulos ofrece a los niños y niñas con discapacidad un espacio que favorece su desarrollo integral, donde el principal apoyo son sus pares, ofreciendo oportunidades de aprender, jugar, participar, interactuar con otros niños y niñas construyendo relaciones de amistad (Organización de las Naciones Unidas, 2006).

El segundo apoyo para el grupo de especialistas en educación de párvulos es el complemento o trabajo articulado con algún profesional de educación especial. Ambas especialidades aún están en proceso de convivencia en los espacios de educación universitaria de pregrado, proceso que se espera evolucione por la importancia de articulación en las disciplinas.

Por último, y no menos importante, es la disposición de sostenedores de contener y apoyar con los recursos necesarios para que niños y niñas sean educados en recintos escolares, donde su atención se caracterice por el reconocimiento como sujetos de derechos y se respete su dignidad como persona.

Se presenta la propuesta de trabajo que realiza un jardín de la Región Metropolitana con dependencia municipal, JUNJI VTF, que cuenta con 12 niños y niñas con diversos diagnósticos clínicos permanentes, entre los 3 y 4 años, de un total de 100 matriculados. El presente documento se constituye como el Plan integral de inclusión para jardín Infantil, centrado en promover la inclusión y proporcionar a todos los párvulos del establecimiento, la atención focalizada en sus oportunidades y potencialidades, independiente de sus diagnósticos.

Características generales del plan:

1. Crear un ambiente donde cada niño y niña se sienta valorado y capaz de participar plenamente.
2. Centrarse en la colaboración del equipo educativo del jardín Infantil (Dirección, educadoras y técnicos), donde se suma como equipo una educadora diferencial y/o psicopedagoga; los auxiliares y la participación activa de familias.
3. La modalidad a implementar se realiza con foco en observación participante, identificación de desafíos, implementación de estrategias inclusivas y evaluación continua.

Como meta se propone la superación de barreras de ingreso y potenciación del desarrollo de cada párvido, generando un impacto positivo y duradero en su educación y formación.

A continuación, se detalla una secuencia de acciones a implementar durante el primer periodo (MES 19).

Semanas	Equipo Jardín Infantil	Familias
Semana 1: Observación general a los niños y niñas del jardín infantil.	Observación y documentación detallada de: interacciones, expresiones y conductas individuales; identificación de patrones grupales e individuales; colaboración entre pares, entre otras, en diversos contextos y espacios del jardín infantil. Registro de interacciones sociales, habilidades comunicativas y comportamientos emocionales. Identificación de preferencias, tanto de aprendizaje, como sociales, grupales, entre otras.	Todas las familias del jardín completan un cuestionario de caracterización positiva del párvido, focalizado en intereses, capacidades, gustos, logros y deseos de los niños y niñas, y de percepciones de, al menos, dos familiares de los párvulos. El cuestionario está centrado en aspectos sociales, emocionales, sensoriales y contextuales.

<p>Semana 2: Observación de niños y niñas con NEEP</p>	<p>Seguimiento de rutinas diarias: observar rutinas diarias, identificando posibles desafíos o áreas donde se requiere apoyo adicional.</p> <p>Observación en diversos contextos: ampliar la observación en diferentes contextos, incluyendo juegos en el patio o dentro de la sala, rutinas diarias, alimentación, juego espontáneo y guiado, entre otros.</p> <p>Registro de comunicación no verbal.</p> <p>Registro de interacciones sociales: Incluir participación en actividades planteadas, tanto a nivel grupal como individual.</p> <p>Registro de respuesta a estímulos: observar y registrar cómo los estudiantes responden a diferentes estímulos sensoriales.</p>	<p>Se solicita a familias generar un esquema visual con fotos o imágenes que expresen lo indicado en cuestionario. Idealmente se realiza dentro del mes con apoyo y participación del párvulo.</p>
<p>Semana 3: Planificación de intervención</p>	<p>Desarrollar metas y objetivos específicos para cada niño y niña con NEEP.</p> <p>Crear estrategias de adaptación y recursos necesarios para implementar las intervenciones dentro del aula.</p> <p>Integrar las adaptaciones y metodologías en la sala de clases.</p> <p>Realizar reunión con el equipo para discutir y ajustar el plan con sus aportes.</p> <p>Considerar que el plan de trabajo debe ser ajustado a las necesidades de cada estudiante, pero que debe tener un impacto profundo en el aprendizaje y en el desarrollo socioemocional de todos los estudiantes de la sala de clases.</p>	<p>Compartir esquema con equipo escuela y definición de metas a corto plazo.</p>

Semana 4: Implementación del plan de intervención	Implementar trabajo en la sala de clases. Evaluar y ajustar continuamente las estrategias, según el progreso de los estudiantes. Organizar reuniones de seguimiento periódicas con el equipo educativo para revisar el progreso, y ajustar de acuerdo con los nuevos desafíos.	Apoyo y entrega de información de avances y desafíos en reunión quincenal.
-------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------

Destinatario	Responsable	Medios de verificación
Niños y niñas del jardín infantil	Educadora diferencial y/o psicopedagoga	Pautas de observación propias y asociadas a pautas ministeriales. Registro/bitácora de observación. Planes de intervención Trabajo en sala de clases del/la profesional de educación especial Colaborar estrechamente con las educadoras de párvulo con el fin de asegurar la inclusión efectiva de todos los niños y niñas. Facilitar la participación de todos los niños y niñas en actividades grupales e individuales. Proporcionar apoyo adicional según los desafíos individuales.

Luego del primer mes de implementación del Plan integral de inclusión para jardín infantil, se han de definir aspectos generales para la priorización de intervención con foco en la diversificación de la enseñanza. A continuación, se definen temáticas posibles de acuerdo a lo observado a nivel general de niños y niñas del jardín antes descrito.

Metas de contexto que promueven aprendizaje en diversificación, es decir, impactan a todos los niños y niñas independiente de la condición que presenten.

1. Desarrollo de la oralidad asociada a procesos funcionales.
2. Desarrollo del discurso narrativo: identificación de elementos (ambientación en espacio, tiempo y problema); estructura narrativa (episodios, objetivo, acciones, obstáculos y resultados); desarrollo evolutivo (nivel macroestructura y microestructura).
3. Desarrollo de la psicomotricidad con foco en equilibrio y coordinación.
4. Desarrollo del pensamiento lógico matemático.

Así también, se esperaría la definición de algún plan de intervención individual, que permita el trabajo psicopedagógico específico, para cada niño o niña con requerimientos permanentes asociados a discapacidad.

Se presenta un formato posible para declarar metas específicas en el contexto del currículo de jardines infantiles.

Plan de intervención por núcleo:

Se propone completar los siguientes aspectos para dar seguimiento al progreso del niño o niña.

Nivel
Conocimientos básicos por lograr
Habilidades en potencial
Objetivo Curricular(referencial)
Barreras observadas
Temporalidad de intervención
Modalidad de intervención
Juegos que permitan reforzar habilidades
Descripción de formato y secuencia de intervención

Carta Gantt

Objetivo (meta a corto y mediano plazo). Definir a lo menos 6 y con un máximo de 9
Mes 1 Mes 2 Mes 3

Indicadores a evaluar, cada meta a corto plazo debe estar asociada, al menos, a 2 indicadores de evaluación observables y verificables a través de pautas de observación o escalas de apreciación (o rúbricas), instrumentos que permiten la declaración de logros intermedios y no solo sumativos.

Conclusión

Cada espacio educativo, constituye para quienes lo habitan grandes oportunidades de aprendizaje, siendo las salas cuna y jardines infantiles, con dependencia del estado, muchas veces la mejor oportunidad para niños y niñas de comenzar su trayectoria escolar a través de un espacio idóneo para el aprendizaje; la potenciación de capacidades, estimulación y diseño de grandes sueños para el futuro.

La educación de párvulos en nuestro país ha evolucionado positivamente hacia el resguardo de los derechos de niños y niñas. En las Bases Curriculares (2018) dentro del enfoque de derechos, se plantea que en la Educación Parvularia se asegura al niño y la niña, la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar e interés superior, como sujetos con derecho a una vida plena, protagonistas de los contextos en los que se desenvuelven. Este fundamento, que posiciona a niños y niñas al centro de la gestión en los jardines infantiles, se articula con la declaración en inclusión dentro del mismo texto, donde se señala que los contextos de aprendizaje no solo han de ser eficaces, sino también seguros, saludables y respetuosos de las diferencias.

Es así como, la Educación Parvularia inclusiva, cuando trabaja en conjunto con las familias y con cada una de las personas del contexto escolar, da valor a la instalación de esta mirada que debe ser transversal en la sociedad, favoreciendo las interacciones, historias de vida, conocimientos y valores que nutren la educación de niños y niñas.

En esta propuesta, se ha dado relevancia a la reflexión personal y colectiva de los equipos dentro de un contexto escolar, en colaboración y participación, donde cualquier prejuicio o estereotipo, pueda modificarse con la mirada sistémica del equipo. Dar valor a las prácticas inclusivas en forma permanente y por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa favorecerá el avance hacia la aceptación de la diversidad, la mejor convivencia y formación ciudadana.

Nos hemos referido explícitamente al trabajo con la discapacidad que ha realizado una sala cuna y jardín infantil de la Región Metropolitana, que ha aceptado el desafío de ser inclusivos y aprender juntos de cada niño y niña en condición de discapacidad o con grandes desafíos. Sus familias han sido aliados y parte del equipo que colabora en la trayectoria de todos. El convivir sanamente y sin juicios es para todos los niños y niñas. De esta forma se ven beneficiados al concebir la diversidad en todas sus dimensiones, ya que se observan modelos adultos facilitadores, que comprenden la diferencia y las visualizan como oportunidades.

El trabajo da cuenta del proceso inicial de una comunidad que evoluciona en inclusión, en un contexto normativo nacional que no teme enfrentar desafíos desconocidos, que se han preparado para nuevos retos y para conocer nuevos diagnósticos clínicos, buscando apoyos consistentes y permanentes, debido a su convicción de que se enriquece la práctica con otros y en una comunidad de aprendizaje diversa.

Se puede señalar que una comunidad que tiene la convicción de abrirse como equipo a definir la inclusión en el proyecto educativo, da cuenta de un valor; que está dispuesto a vivirla, conocerla, desafiarse con ella; superar barreras y acompañar a niños, niñas y familias en un proceso inicial educativo que les permita creer en el aporte que puede darse, solamente, cuando se comprende que la educación debe ser inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. & Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión – Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos* [Pdf]. Http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Ballesteros-Velázquez, B.; Aguado-Odina, T. & Malik-Liévano, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 93-107. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>
- Barrio, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. <https://doi.org/10.5209/RCEDo90912>
- Booth, T y Aniscow M, (2015). *Guía para la educación inclusiva. Adaptación de 3º edición revisada del Index for Inclusion.* <https://archive.org/details/booth-t.-y-ainscow-m.-guia-para-la-educacion-inclusiva.-desarrollando-el-aprendizaje>
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2015). *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil.* Centro de estudios para la educación inclusiva. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Duk, C. y Murillo, J. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-19. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5443>
- Hernández, M. (2015). El concepto de discapacidad: De la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 1-20. http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-77192015000200004
- Junta Nacional de Jardines Infantiles [JUNJI] (2020). *Educación, Diversidad e Inclusión. Todas las voces para el mundo que soñamos.* <https://junji.cl/wp-content/uploads/2020/12/Cuaderno-de-educacion-inicial-14.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile.(2019). Ley 20.845. <https://leyinclusion.mineduc.cl/ley-de-inclusion/>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2010). Ley N° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad. <https://www.senadis.gob.cl/>
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Bases curriculares Educación Parvularia.* [Pdf]. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf

Ministerio de Educación. (2008). *Guía introductoria: Respuesta educativa a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/498>

Ministerio de Educación de Chile (2009). Decreto N° 170. Fija normas para delimitar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

Ministerio de Educación (2016). Decreto 83/2015. *Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Ministerio de Educación (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para Educación Básica en el marco del Decreto 83/2015*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/OrientacionesD83-Web-2017.pdf>

Organización de Naciones Unidas (2008). *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Organización de Naciones Unidas (2017). *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/dise CNSI.htm>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009), *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

Servicio Nacional de la Discapacidad. (2024). *Informes de reporte Glosa 10: Programa de Atención Temprana*. https://www.senadis.gob.cl/pag/747/2058/informes_de_reporte_glosa_10_programa_de_atencion_temprana

Simón, C., Gine, G., y Echeita, E. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), pp. 25-42 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>

República de Chile. (2023). Ley N° 21.545: Ley sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1190123&f=2023-03-10&p=10414064>

POTENCIACIÓN DE LA PROPIOCEPCIÓN CORPORAL EN INFANTES DE EDUCACIÓN PARVULARIA A TRAVÉS DE LAS DIMENSIONES DE LA MOTRICIDAD HUMANA

MAXIMILIANO VELÁSQUEZ VELÁSQUEZ

Mg. en Motricidad Infantil, Universidad Mayor

maxi.vel.ve@gmail.com

Resumen

Frente al retorno en la presencialidad escolar post pandemia, se identifica una disminución en los niveles Propiocepción Corporal en niños y niñas de Educación Parvularia, debido a que el contexto pandemia mundial en el año 2020 ocasionó que la población estudiantil retornara a sus hogares, los que no contaban con implementación para un desarrollo motor significativo en la primera infancia. Esta medida de prevención trajo como consecuencia una afectación en el desarrollo motor, de tal manera que las/os infantes presentaban dificultades para reconocer sus segmentos corporales, además de traer consigo un bajo nivel en las habilidades básicas motrices y un escaso desenvolvimiento social entre pares. Es por esto, que a través de prácticas focalizadas en las tres dimensiones de la motricidad humana, se plantea la importancia de contribuir en los saberes de las nuevas infancias desde el reconocimiento de sí mismos, de sus pares y el contexto en que ellos/as habitan.

Palabras clave: propiocepción corporal, educación parvularia, motricidad humana, habilidades básicas motrices.

Traspasados por un mundo que invita constantemente a reaccionar frente a su espectáculo, nos disponemos a reconstituirnos en medio del cambio constante. Luego de nuestro nacimiento experimentamos a quienes nos rodean como sensaciones placenteras y desagradables, y nuestro entorno poco a poco comienza a organizarse como correlato de una corporeidad y motricidad que irán encontrándose y complementándose durante nuestro desarrollo.

La importancia de la atención al desarrollo de la propiocepción corporal en la etapa de las infancias, en general, y en especial en los primeros años de escolaridad, es valorada por diversos autores, entre ellos Merlaeu-Ponty (1976, como se citó en Buffone, 2019), el cual brinda una síntesis magistral y esclarecedora cuando afirma que habitados por los otros y permeados por los cuerpos que participarán en nuestra crianza, recibimos de ellos no solamente el cuidado que nos permitirá desarrollarnos como sujetos, sino también la impregnación corporal necesaria para que nuestro cuerpo surja como una construcción colectiva, nunca acabada, que puja infructuosamente por ser uno en medio de otros cuerpos que no dejan de transformarlo. Desde esta perspectiva, es primordial tener en cuenta el papel que se juega desde la Educación Parvularia, en generar y crear espacios de exploración motora, de conocimiento y reconocimientos de ellos/as mismos/as y de sus pares, con un fin de potenciación en el sistema propioceptivo del desarrollo corpóreo-motriz, y, especialmente, emocional de las/os infantes. Por su parte, Amaya (2020) complementa desde el ámbito del desarrollo personal y social aplicado en Educación Parvularia mencionando que es a partir de las experiencias generadas por el medio externo y captadas a través de los receptores de dicho sistema que se logran avances significativos que apoyan la estructura de la personalidad y demás componentes emocionales, que deben ser afianzados en la primera infancia. Es decir que, la propiocepción es relevante para la construcción del esquema corporal. Por ello, los niveles de desarrollo de la propiocepción corporal deben ser aplicado desde la primera infancia y potenciados en los diferentes ámbitos de formación escolar en Educación Parvularia. Su foco, desde el significado de la corporeidad en el descubrimiento de sí mismo es fundamental. Murcia y Corvetto (2021) complementan, mencionando que hablar de corporeidad no es hablar de un cuerpo cualquiera, es hablar de un cuerpo atravesado por el sentido de la vida; atravesado por la fuerza de la historia como trasformación y tradición, pero también atravesado por la propia creación del ser humano particular. Cada cuerpo con una propia identidad construida a través de las interacciones sociales en respuesta a lo otro, los otros y hacia sí mismos.

Desde el paradigma de la motricidad humana, que aborda al ser humano como una totalidad compleja y diversa, es posible afirmar que nos encontramos en un constante estado de exploración. Desde allí, nuestra percepción se transforma con la experiencia a partir de la espontánea curiosidad infantil, con las opciones que el mismo entorno le brinda,

especialmente, las motrices y socioafectivas, lo que trasciende a la toma de decisiones que van definiendo la consolidación de la identidad, no sólo de nuestro estilo motriz, sino, sobre todo, nuestra manera de ser y habitar el mundo como seres sociales.

Es por esto, que de acuerdo con lo expuesto anteriormente, la propiocepción corporal puede comprenderse como el conocimiento-reconocimiento de las posibilidades de movimientos articulados de todos los segmentos corporales del cuerpo, con relación tiempo-espacio-contexto, desde un punto del concepto Ser-Cuerpo de la Motricidad Humana.

Las inquietudes presentadas por las nuevas infancias frente a su propio cuerpo como ser que se moviliza, que tiene inquietudes del espacio en el que habita, que explora y descubre, son las que los guían en el desarrollo como Ser-Cuerpo en el desenvolvimiento frente a sus pares, olvidando los prejuicios de cuerpo, generando un espacio de conocimiento, aprendizaje y respeto. En este sentido, los espacios de escolaridad, salones de clases, espacios de recreación, gimnasios escolares, salones de motricidad, entre otros, proporcionan que este desarrollo no se vea afectado, principalmente en los años de Educación Parvularia, los cuales son de gran importancia para que pueda ocurrir un descubrimiento y redescubrimiento significativo en el desarrollo de las nuevas infancias.

Si bien, esto puede sonar como una realidad ya aplicada en la Educación Parvularia, además, de estar planteado en las Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2018), en el año 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró una pandemia mundial a causa del Síndrome Respiratorio Agudo Grave Coronavirus 2 (SARS-CoV-2), la cual afectó a la población mundial en diferentes aspectos, provocando diversos problemas, cambios y adaptaciones sociales. Para disminuir la propagación de la pandemia, dicha organización recomienda a los países que decreten el aislamiento social y la cuarentena para la ciudadanía (OMS, 2020). De acuerdo con estas medidas aplicadas, se optó por trasladar el funcionamiento de todas las entidades relacionadas con la educación y cuidados de las infancias hacia diversas plataformas virtuales. Dicha medida fue propuesta de manera inmediata por la Organización de las Naciones Unidas, ya que la educación es un ámbito de prioridad para nuestra sociedad. Frente a estas disposiciones, Expósito y Marsollier (2020) expusieron que debido a la crisis sanitaria que se presentó a nivel mundial, fue

urgente y necesario que los gobiernos de cada país optaran por suspender las clases en las instituciones educativas, para tratar de evitar los contagios producidos por la pandemia del COVID-19, afectando a la mayoría de los estudiantes en todos los niveles educativos. Sin embargo, la educación es una prioridad y un derecho social, que no pudo paralizarse y debió continuar, garantizando la estabilidad emocional y pedagógica de los estudiantes.

El hecho de que las infancias hayan sido trasladadas a sus hogares por casi dos años e incluso un poco más, en algunas realidades, coartó los espacios de exploración y de formación significativa para el desarrollo del ser como fue mencionado anteriormente. Los espacios de formación comenzaron a abrir sus puertas progresivamente a medida que el estado de pandemia fue en disminución, retornando desde un estado de una educación virtual completa, a una educación híbrida y, finalmente, en la actualidad, a una educación presencial, lo que abrió puertas a nuevas estrategias educativas. Frente a lo expuesto anteriormente, desde la Educación Parvularia se evidencia, además de un aumento en la derivación a espacios de aprendizajes con relación a necesidades educativas especiales, una significancia negativa en el ámbito motor de las/os infantes. Dicha significancia, se involucra en lo expuesto de acuerdo con la reducción de los espacios de exploración motriz en el contexto pandemia, en que las nuevas infancias habitaron en los primeros años del desarrollo motor; donde, además del reconocimiento de la movilidad de los segmentos corporales, se produce la potenciación del desarrollo social entre pares, del autoconcepto, del reconocimiento de sí mismos; de enfrentar sus interacciones desde la confianza, seguridad y así disfrutar su presente.

Uno de los grandes desafíos en la Educación Parvularia, desde el ámbito del desarrollo motor de las infancias, ha sido restituir los espacios de exploración, recreación, interacción, ludicidad y de expresión infantil. Puedo decir que la disminución de las oportunidades de exploración motriz durante la pandemia afectó los niveles de desarrollo motriz en general, y, asimismo, a la propriocepción corporal en estudiantes de Educación Parvularia, especialmente, respecto a la dimensión introyectiva de la motricidad humana relacionada con el descubrimiento de sí mismo; a la proyectiva, referida a las interacciones con los demás, y; la extensiva, vinculada a la interacción con los objetos, lo que se traduce que infantes, sientan vergüenza a moverse y no participar lúdicamente con sus pares. Esta afirmación es corroborada por Morales (2020), cuando menciona que los

niños no hayan tenido autorización para salir de sus casas, afecta el libre movimiento, que es una cuestión esencial para ellas y ellos, sobre todo los más pequeños, a propósito de la relación al cuerpo.

La motricidad con relación al ámbito de desarrollo personal y social aplicado en Educación Parvularia es uno de los ejes generadores de la identidad y las capacidades de exploración que brinda posibilidades que niños y niñas se otorgan en el ejercicio libre de su motricidad y expresión de la corporeidad. El mismo Morales (2020), complementa mencionando que, desde el punto de vista del desarrollo y de la constitución subjetiva de las infancias, la corporeidad y la motricidad constituyen un eje central en el desarrollo humano, especialmente, en lo que dice relación con la identidad, la autonomía y la convivencia.

Cabe mencionar también que hay todo un ámbito del desarrollo pre-verbal en Educación Parvularia que, no es solamente la posibilidad que infantes puedan comunicarse. Al respecto, el propio cuerpo es presencia, lenguaje, encuentro, comunicación con el otro, como así mismo una manera de habitar el espacio, o modo de interacción a propósito de cómo la persona se sitúa en su lugar.

Desde mi área de investigación en Motricidad infantil y en relación interdisciplinar con ámbitos de la Educación Parvularia en búsqueda del aumento en la propriocepción corporal de las infancias, se deberían aplicar estrategias que sean enfocadas desde el movimiento y la corporeidad a través de prácticas corporales que fomenten la exploración lúdica en colaboración; prácticas de respiración consciente; y ejercicios que puedan combinar el reconocimiento del ser como cuerpo en movimiento y la movilidad entre pares. Un acompañamiento y potenciación con el juego como eje fundamental para el aprendizaje desde la historia corporal individual de cada infante es a lo que quiero abarcar. La afirmación de la identidad debido al reconocimiento y aceptación de las propias necesidades, emociones, afectos, características, intereses, fortalezas, habilidades personales, así como las de los otros que son miembros de los grupos que lo rodean. La conciencia de sí mismo/a, la expresión y regulación de emociones, el sentido de pertenencia, la convivencia con otros y el sentido del bien común, se traduce finalmente en un estado vital de satisfacción y plenitud de los/as párvulos. Si las nuevas infancias perciben que su

sentir e historia referente a éste es considerado y respetado en sus características, necesidades e intereses, desarrollan sentimientos de aceptación, respeto y valoración, así como sensaciones de confortabilidad y seguridad. Así, como se plantea en el programa pedagógico de NT1 y NT2 (Ministerio de Educación, 2019) dentro sus ámbitos y núcleos. En este vínculo con otros, los/as infantes en este período de formación descubren características, intereses y emociones que los hacen únicos y desarrollan las herramientas que les permiten tomar decisiones e incidir en su entorno. Lo propuesto anteriormente busca directamente trabajar en pro del desarrollo integral de las nuevas infancias.

Estas vivencias de exploración se unen a la ludicidad propia del mundo infantil, brindando instancias de disfrutar del ahora-aquí, tan peculiar y propio de las infancias. Exploración, ludicidad y experiencia constituyen el anclaje existencial del aprender a ser autónomo(a); del aprender a hacer creativamente; del convivir desde la colaboración; bases del aprender a aprender.

Es por esto que este desde la Educación Parvularia en conjunto con un especialista en Motricidad Infantil el trabajo principal es generar cuantitativa y cualitativamente, un aumento en las oportunidades de exploración motriz con foco en el área de la propiocepción corporal que afectan el reconocimiento de sí mismo en las nuevas infancias, y en las que ya se encuentran cursando los primeros años de escolaridad. Por otra parte, las oportunidades de aprendizaje ofrecidas deben surgir desde y para el contexto en el que viven los niños, las familias y los equipos educativos; teniendo en cuenta las características culturales presentes en quienes conforman cada comunidad educativa; recordando siempre el enfoque principal Ser-Cuerpo. Finalmente, cabe destacar que estas prácticas corporales deben ser acompañadas y fortalecidas desde la interdisciplinariedad que es posible lograr entre el profesorado de Educación Física y docentes de Educación Parvularia, responsables directos, junto al conocimiento y compromiso de la comunidad educativa escolar.

A modo de conclusión, quisiera compartir una reflexión que he estado sintetizando para poder explicar la importancia en Educación Parvularia en la potenciación del concepto de propiocepción corporal, relacionado con los ámbitos y dimensiones de la motricidad humana: El Ser Cuerpo se relaciona con la capacidad de poder conectar desde una

perspectiva del concepto propriocepción corporal, así como también con el concepto de disposición corporal en la relación con las dimensiones de la motricidad humana Propioceptiva, Extensiva y Proyectiva. Esto, conformando la personalidad del ser.

Referencias bibliográficas

- Amaya-Mancilla, M. A., Peñaranda-Solano , L. Y., Ramírez-Rojas, Y. Y., & Hernández-Vergel, V. K. (2020). Relación de los sistemas propioceptivo y táctil con el desarrollo emocional en infantes. *Perspectivas*, 5(2) 30-39. <https://doi.org/10.22463/25909215.2828>
- Buffone, J. (2019). La construcción del esquema corporal infantil desde una perspectiva merleau-pontyana. La propriocepción como fundamento del accouplement fenomenológico. *Areté*, 31(2), 297-320. <https://doi.org/10.18800/arete.201902.002>
- Expósito, C., & Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Morales, C. (2020). Pandemia e infancia: ¿cómo ha afectado el desarrollo de niños y niñas?. Universidad de Chile. <https://www.uchile.cl/noticias/166368/pandemia-e-infancia-como-ha-afectado-el-desarrollo-de-ninos-y-ninas>
- Murcia, N., & Corvetto, G. (2021). Motricidad y Corporeidad como relaciones basadas en el desarrollo de lo humano. *Revista Epistemológica de Ciencias Sociales Cinta de Moebio*, 70, 55-67. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2021000100055>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19). Situation report [Pdf]* <https://www.who.int/docs/default-source/coronavirus/situation-reports/20200330-sitrep-70-covid-19.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Coalición mundial para la educación*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Programa pedagógico Primer y Segundo nivel de Transición. [Pdf]* <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/09/Programa-Pedagogico-NT1-y-NT2.pdf>



RIIDEI / REVISTA DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN
PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN INICIAL
Nº 5 / AÑO 2024 / ISSN