



# REVISTA INCLUSIONES

HOMENAJE A MAJA ZAWIERZENIEC

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 7 . Número Especial

Abril / Junio

2020

ISSN 0719-4706

**CUERPO DIRECTIVO**

**Directores**

**Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda**

*Universidad Católica de Temuco, Chile*

**Dr. Francisco Ganga Contreras**

*Universidad de Tarapacá, Chile*

**Subdirectores**

**Mg © Carolina Cabezas Cáceres**

*Universidad de Las Américas, Chile*

**Dr. Andrea Mutolo**

*Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México*

**Editor**

**Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

**Editor Científico**

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

*Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Editor Brasil**

**Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva**

*Universidade da Pernambuco, Brasil*

**Editor Europa del Este**

**Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev**

*Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria*

**Cuerpo Asistente**

**Traductora: Inglés**

**Lic. Pauline Corthorn Escudero**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

**Traductora: Portugués**

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

**Portada**

**Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

**COMITÉ EDITORIAL**

**Dra. Carolina Aroca Toloza**

*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Jaime Bassa Mercado**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dra. Heloísa Bellotto**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Nidia Burgos**

*Universidad Nacional del Sur, Argentina*

**Mg. María Eugenia Campos**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Francisco José Francisco Carrera**

*Universidad de Valladolid, España*

**Mg. Keri González**

*Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México*

**Dr. Pablo Guadarrama González**

*Universidad Central de Las Villas, Cuba*

**Mg. Amelia Herrera Lavanchy**

*Universidad de La Serena, Chile*

**Mg. Cecilia Jofré Muñoz**

*Universidad San Sebastián, Chile*

**Mg. Mario Lagomarsino Montoya**

*Universidad Adventista de Chile, Chile*

**Dr. Claudio Llanos Reyes**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Dr. Werner Mackenbach**

*Universidad de Potsdam, Alemania*

*Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

**Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín**

*Universidad de Santander, Colombia*

**Ph. D. Natalia Milanesio**

*Universidad de Houston, Estados Unidos*

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Ph. D. Maritza Montero**

*Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

**Dra. Eleonora Pencheva**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**

*Universidad de La Coruña, España*

**Mg. David Ruete Zúñiga**

*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile*

**Dr. Andrés Saavedra Barahona**

*Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria*

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**  
*Academia Colombiana de Historia, Colombia*

**Dra. Mirka Seitz**  
*Universidad del Salvador, Argentina*

**Ph. D. Stefan Todorov Kapralov**  
*South West University, Bulgaria*

**COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

**Comité Científico Internacional de Honor**

**Dr. Adolfo A. Abadía**  
*Universidad ICESI, Colombia*

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Martino Contu**  
*Universidad de Sassari, Italia*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**  
*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**  
*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Javier Carreón Guillén**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Lancelot Cowie**  
*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**  
*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**  
*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Emma de Ramón Acevedo**  
*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia**  
*Universidad Autónoma de Madrid, España*

**Dr. Antonio Hermosa Andújar**  
*Universidad de Sevilla, España*

**Dra. Patricia Galeana**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dra. Manuela Garau**  
*Centro Studi Sea, Italia*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**  
*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia*  
*Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos*

**Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez**  
*Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia*

**José Manuel González Freire**  
*Universidad de Colima, México*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**  
*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dr. Eduardo Gomes Onofre**  
*Universidade Estadual da Paraíba, Brasil*

**Dr. Miguel León-Portilla**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Ángel Mateo Saura**  
*Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España*

**Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros**  
*Diálogos em MERCOSUR, Brasil*

**+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández**  
*Universidad del Zulia, Venezuela*

**Dr. Oscar Ortega Arango**  
*Universidad Autónoma de Yucatán, México*

**Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut**  
*Universidad Santiago de Compostela, España*

**Dr. José Sergio Puig Espinosa**  
*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dra. Francesca Randazzo**  
*Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras*

**Dra. Yolando Ricardo**

*Universidad de La Habana, Cuba*

**Dr. Manuel Alves da Rocha**

*Universidade Católica de Angola Angola*

**Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza**

*Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Miguel Rojas Mix**

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades  
Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**

*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**

*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Josep Vives Rego**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Comité Científico Internacional**

**Mg. Paola Aceituno**

*Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**

*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Dra. Elian Araujo**

*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Mg. Rumyana Atanasova Popova**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Ana Bénard da Costa**

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal*

*Centro de Estudos Africanos, Portugal*

**Dra. Alina Bestard Revilla**

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el  
Deporte, Cuba*

**Dra. Noemí Brenta**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Ph. D. Juan R. Coca**

*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**

*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**

*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Eric de Léséulec**

*INS HEA, Francia*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**

*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dimant**

*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**

*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**

*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo**

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú*

**Dra. Carmen González y González de Mesa**

*Universidad de Oviedo, España*

**Ph. D. Valentin Kitanov**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**

*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dr. Patricio Quiroga**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Gino Ríos Patio**

*Universidad de San Martín de Porres, Perú*

**REVISTA  
INCLUSIONES**  
REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

**Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta**  
*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. Vivian Romeu**  
*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. María Laura Salinas**  
*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**Dr. Stefano Santasilia**  
*Universidad della Calabria, Italia*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**  
*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

**CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL**

**Dra. Jaqueline Vassallo**  
*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**Dr. Evandro Viera Ouriques**  
*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**  
*Universidad de Jaén, España*

**Dra. Maja Zawierzeniec**  
*Universidad Wszechnica Polska, Polonia*

Editorial Cuadernos de Sofía  
Santiago – Chile  
Representante Legal  
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

## Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción

BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN



**POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN PRE ESCOLAR Y LA EXISTENCIA  
DE LAS ESCUELAS ESPECIALES DE LENGUAJE EN TEMUCO, CHILE**

**PUBLIC POLICY IN PRESCHOOL EDUCATION AND THE EXISTENCE OF SPECIAL  
LANGUAGE SCHOOLS IN TEMUCO, CHILE**

**Mg. Ninosca Carmen Bravo Villa**

Universidad Católica de Temuco, Chile

ORCID: 0000-0002-3691-052X

nbravov@gmail.com

**Mg. María Cecilia Barria Navarro**

Universidad Católica de Temuco, Chile

ORCID: 0000-0002-3556-2615

cbarria@uct.cl

**Mg. Ximena Del Carmen Gutiérrez Saldivia**

Universidad Católica de Temuco, Chile

ORCID: 0000-0003-1258-1562

xgutierrezsaldivia@gmail.com

**Fecha de Recepción:** 02 de enero de 2020 – **Fecha Revisión:** 03 de febrero de 2020

**Fecha de Aceptación:** 03 de marzo de 2020 – **Fecha de Publicación:** 01 de abril de 2020

**Resumen**

El trabajo aborda las políticas públicas en educación preescolar y la existencia de las escuelas especiales de lenguaje en Temuco, Chile, desde un análisis teórico. Se observa la presencia en el sistema de educación chileno de una coexistencia de enfoques que develan la inconsistencia de las políticas públicas educativas, posibilitando la educación de estudiantes preescolares en modalidades de educación regular y especial en los mismos niveles educativos. Se presentan las normativas a la base de ambas modalidades educativas a nivel internacional, antecedentes de la educación preescolar en Chile y de las escuelas especiales de lenguaje. Los resultados apuntan a que prevalece en las políticas públicas un modelo segregador que difiere de las declaraciones sobre inclusión, relacionado con diversos aspectos tales como calidad de la educación, subvenciones y procesos de admisión. Este modelo da lugar a espacios educativos que limitan la participación de los niños y niñas en el desarrollo al máximo de sus potencialidades, lo que imposibilita que los miembros de la comunidad educativa participen y respondan a la diversidad en igualdad de oportunidades.

**Palabras Claves**

Educación preescolar – Política educacional – Calidad de la educación – Educación integradora

**Abstract**

This paper addresses public policy in Preschool education and the existence of Special Language schools in Temuco, Chile through a theoretical analysis. A coexistence of focuses can be observed in the Chilean education system, which exposes the inconsistency in public education policy, allowing Preschool student education in regular and special education settings of the same level. The paper presents the fundamental regulations of both educational methods on an international level, a history of Preschool education in Chile and a history of the Special Language schools. The



**Políticas públicas en educación pre escolar y la existencia de las escuelas especiales de lenguaje en Temuco, Chile pág. 117**

results indicate that a segregated model prevails in the public policy which differs from their statements about inclusion, it is related to several aspects such as quality of education, funding and admissions processes. This model allows educational spaces that limit the participation of boys and girls in developing their maximum potential, which prevents members of the educational community from participating and taking responsibility for the diversity in equal opportunities.

### **Keywords**

Preschool education – Educational policy – Quality of education – Integrative education

### **Para Citar este Artículo:**

Bravo Villa, Ninosca Carmen; Barria Navarro, María Cecilia y Gutiérrez Saldivia, Ximena del Carmen. Políticas públicas en educación pre escolar y la existencia de las escuelas especiales de lenguaje en Temuco, Chile. Revista Inclusiones Vol: 7 num Especial (2020): 116-127.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported  
(CC BY-NC 3.0)

Licencia Internacional



## Problematización

Los alcances de la investigación teórica que se presentan, se enmarcan en la comprensión sobre las políticas públicas de calidad e inclusivas en educación preescolar y la existencia de las escuelas especiales de lenguaje en la ciudad de Temuco. Teniendo en consideración que existe una política pública en educación parvularia que considera la inclusión educativa de todos los estudiantes, en la actualidad y en forma simultánea existen como modalidad educativa de educación especial las escuelas especiales de lenguaje, las cuales atienden a estudiantes con necesidades educativas de tipo transitorias y que orientan su actuar hacia una respuesta educativa especializada para la atención e intervención temprana de estudiantes con un diagnóstico educativo de trastornos específicos del lenguaje (TEL).

Es importante considerar que los primeros años de vida son relevantes para el desarrollo integral de niños y niñas, por lo tanto, las experiencias vividas en los contextos educativos resultan fundamentales para su formación. El Ministerio de Educación<sup>1</sup> plantea las instancias de aprendizaje inclusivas como un espacio donde se viven diversos valores, poniendo especial énfasis en el respeto a la diversidad como eje transversal de las experiencias de enseñanza-aprendizaje. Así, es de vital importancia que existan espacios comunes que contribuyan al desarrollo de todos los estudiantes en igualdad de condiciones, acceso y participación, de tal forma de evitar cualquier tipo de discriminación y garantizar las mismas oportunidades a todos los niños y niñas de nuestro país. En el proceso de avanzar en un sistema escolar inclusivo, que persigue la calidad, la inclusión y por ende el desarrollo al máximo de las potencialidades de los estudiantes y los valores que deben alcanzar, es importante mencionar que aún existen contextos educativos en edades preescolares segregadores, lo que obstaculizan el logro de un real sistema educativo inclusivo en Chile. Como se sostiene y se impulsa en Educación 2020<sup>2</sup>, la educación inicial es clave para el actual desarrollo de niños y niñas y es el nivel educativo que más influye en sus perspectivas futuras; además, plantea que “las metas principales del próximo gobierno debieran ser, en primer lugar, aumentar la cobertura en la educación inicial, asegurando mejores niveles de calidad”.

Asimismo, existe para la educación preescolar la modalidad educativa de escuelas especiales de lenguaje. Como menciona el Informe de Asesoría Técnica Parlamentaria (2018), la mayor cantidad de estudiantes atendidos en escuelas especiales la constituyen aquellas que atienden a niños con Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) cuyas edades coinciden con algunos niveles abordados en la educación preescolar regular y que comparten un currículum común<sup>3</sup>.

Por su parte, el MINEDUC<sup>4</sup>, en 2018, da cuenta de que las escuelas especiales de lenguaje en la ciudad de Temuco desde los años 2016-2018 se mantienen en once instituciones educativas que atienden a niños y niñas que presentan trastornos específicos del lenguaje. Estas otorgan los apoyos necesarios para asegurar el acceso,

<sup>1</sup> Mineduc, Documento Orientador para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en Educación Parvularia. 2018.

<sup>2</sup> Educación 2020, ¿Cuánto ha avanzado la educación chilena en la última década? Y cuánto nos falta para llegar a la “meta”. 2017.

<sup>3</sup> Asesoría técnica parlamentaria, Datos de la modalidad de Educación Especial en Chile. 2018.

<sup>4</sup> Ministerio de Educación Especial, Ayuda Mineduc Directorio de Establecimientos. 2019. <http://datos.mineduc.cl/dashboards/19731/bases-de-datos-directorio-de-establecimientos-educacionales/>

la participación y el progreso en el currículum nacional de estudiantes en edad preescolar que poseen diagnóstico de Trastrono Específico del Lenguaje, promoviendo acciones que posibiliten su acceso a la educación regular. Así, el objetivo de este trabajo es comprender desde una aproximación teórica –a partir de la revisión de normativas y documentos gubernamentales- las políticas educativas chilenas y la forma de existencia de las escuelas especiales de lenguaje.

## Marco teórico

## Marco normativo

La Convención de los Derechos del Niño (1980)<sup>5</sup> menciona que los niños deben ser educados y preparados para la vida; además, exige a los Estados respetar estos derechos y asegurar su aplicación, para lo cual han de tomar las medidas requeridas para garantizar el compromiso y realizar todas las acciones necesarias para potenciar al máximo su desarrollo integral. Diez años después, la declaración de Jomtiem (1990), afirma que “la educación comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga”<sup>6</sup>. Más tarde, la declaración de Dakar (2000) viene a reafirmar la necesidad de “extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”<sup>7</sup>. Finalmente, en la Cumbre de Incheon (2015), se plantea la importancia de “garantizar la equidad y la inclusión en la educación y, mediante ella, hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, disparidad, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso a la educación, la participación en ella, su continuidad y su finalización, así como en los resultados del aprendizaje”<sup>8</sup>. El Index para la inclusión (2015)<sup>9</sup> sostiene que la inclusión en educación infantil se relaciona con la interrelación de todos los actores de los centros educativos -jugando, aprendiendo y trabajando vinculados- e implica elegir, opinar y ser valorado por sus características individuales. Esto es relevante cuando los estudiantes se dan cuenta de que todos pueden realizar las mismas actividades, solo que de distinta forma. Por tanto, la inclusión implica grandes y frecuentes transformaciones que están orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza- aprendizaje, en los cuales todos los miembros de comunidad educativa sean partícipes activos.

Echeita menciona que la educación de calidad está necesariamente vinculada a la atención a la diversidad<sup>10</sup>. Se debe propender a una atención educativa que se enriquezca

<sup>5</sup> ONU, Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, United Nations. 1989. [https://www.unicef.cl/web/informes/derechos\\_nino/convencion.pdf](https://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf)

<sup>6</sup> Conferencia Mundial de Educación para Todos, Declaración Mundial sobre Educación para Todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtiem. 1990. <https://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>

<sup>7</sup> Marco de Acción de Dakar Educación para Todos, Cumplir nuestros compromisos comunes. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000.

<sup>8</sup> UNESCO, Declaración de Incheon. Educación 2030. 2015. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

<sup>9</sup> Booth Tony; Mel Ainscow y Denisee Kingston, Index para la inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación (España: Centro de estudios inclusivos, 2015).

<sup>10</sup> G. Echeita, Educación para la inclusión o educación sin exclusiones (Madrid: Narcea S. A., 2006).

de la diversidad y no se sienta amenazada al recibir estudiantes con diferentes características, tomando decisiones en conjunto con todos los miembros de la comunidad educativa. De esta forma es necesario, orientar, explicitar, declarar y centrarse en el reconocimiento, aceptación y transformación de las desigualdades en la escuela. Desde esta perspectiva, se pueden ofrecer orientaciones para la mejora de todos los miembros de la comunidad, de modo tal que se puedan eliminar las barreras de participación y apoyo a todos los estudiantes.

## Educación pre escolar en Chile

La educación que reciben los niños en los primeros años de vida es fundamental para el desarrollo de sus habilidades y para su participación activa en la sociedad. Rolla y Rivadeneira reconocen que “la educación preescolar es parte importante del camino hacia un mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación. Además, hay bases suficientes para afirmar que una mayor igualdad de oportunidades educacionales para las poblaciones en desventaja pasa por mejorar el acceso a la educación preescolar de calidad”<sup>11</sup>. En este sentido, se hace relevante apropiarnos de la idea de que todos tenemos el mismo valor en la sociedad en que nos desenvolvemos, como sujetos de derechos que nos permiten vivir en igualdad de condiciones. Del mismo modo, la OCDE (2018) consigna que la educación preescolar “permite mejorar las habilidades cognitivas y el desarrollo socioemocional de los niños, lo que puede llegar a impactar significativamente en su futuro, posibilitando una mayor movilidad social y contribuyendo con la reducción de la pobreza”<sup>12</sup>. Esto sin duda ha sido considerado un reto para todas las naciones, materializándose a través de la concretización de diversas acciones presentes en diferentes declaraciones o marcos normativos a favor de la educación preescolar de alta calidad, las cuales han sido explicitadas desde hace décadas, tal como ha sido detallado en los párrafos precedentes. Rolla y Rivadeneira expresan que las experiencias significativas y de calidad durante los años preescolares pueden tener efectos de larga duración en diversas áreas. Estos efectos varían desde la reducción de repitencia en edades escolares hasta el aumento de posibilidades de éxito escolar en educación general básica y, a largo plazo, en la movilidad social<sup>13</sup>. Por su parte, el Centro de Educación Avanzada en Educación con tres grandes objetivos: i) redefinir el concepto de calidad en base a las necesidades y valores de nuestro país, ii) alinear la oferta de los programas de formación continua de educadoras de párvulo con el resto del sistema de educación inicial, iii) terminar con la desigualdad estructural que afecta a la calidad de la educación parvularia en Chile basada en diferencias de financiamiento<sup>14</sup>. En tanto, el MINEDUC refiere que los niños y niñas en educación preescolar, desde su nacimiento son partícipes activos de la sociedad, y se ven empoderados con valores como el respeto a sus derechos, dentro de los cuales una educación de calidad, sin excepciones, resulta entonces primordial para potenciar un desarrollo integral en los distintos ciclos de vida. Esto considera principios orientadores relacionados con la disponibilidad y acceso a la educación, la igualdad de oportunidades y la permanencia en los sistemas educativos<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> Andrea Rolla y Mercedes Rivadeneira, “¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad?” Enfoque num 76, Revista Expansiva (2006).

<sup>12</sup> OCDE, “Informe de la ocde recomienda poner el foco en educación parvularia”, Temas públicos, 1369-2, 21 de septiembre 2018, 1

<sup>13</sup> Andrea Rolla y Mercedes Rivadeneira, “¿Por qué es importante y cómo... 2.

<sup>14</sup> CIAE, Centro de Educación Avanzada, “Por una educación inicial de calidad para los niños y niñas de Chile”, n.ciae.www.uchile.cl › download.

<sup>15</sup> Ministerio de Educación, Documento Orientador para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en Educación Parvularia (Santiago: 2018).

De esta forma, Chile ha impulsado múltiples acciones para promover políticas públicas que garanticen el derecho a la educación; este es el caso de la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.485), que promueve la eliminación de toda forma de discriminación en el acceso, y establece que la escuela debe ser un lugar de encuentro para estudiantes y familias de diversas características y contextos, valorando las diferencias como una oportunidad de aprendizaje. No obstante, el acceso se ve limitado por las políticas llevadas a la práctica, particularmente en relación a dos temáticas. La primera, el Sistema de Admisión Escolar, desde el primer nivel de transición, el cual establece criterios de prioridad para ingresar a establecimientos educacionales. Sin embargo, según el Mineduc se utiliza un algoritmo de selección para completar las vacantes, esto sumado a las preferencias de las familias y a resultados aleatorios. En paralelo, los ingresos a las escuelas especiales de Lenguaje según lo mencionado anteriormente, se rigen por el decreto supremo 170/2009, para el ingreso de estudiantes que presentan trastornos específicos del lenguaje.

Conforme la nueva institucionalidad de Educación Parvularia, según la Ley 20.842 se requiere que todos los jardines infantiles o escuelas que imparten educación integral a niños desde su nacimiento hasta el ingreso a la educación básica, cuenten con una certificación del Ministerio de Educación para su funcionamiento y para recibir aportes del Estado, exigiendo así obtener reconocimiento oficial; mientras que todos los demás deben obtener autorización de funcionamiento<sup>16</sup>. En este sentido, la normativa a la que se deben ajustar estos establecimientos educacionales se encuentra en los Decretos N°315, referido a la reglamentación sobre los requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media y N°548, sobre las exigencias de infraestructura en los establecimientos de educación parvularia; adicionalmente, si el establecimiento desea impetrar subvención, se debe considerar lo dispuesto en el Decreto N°148, también del Ministerio de Educación.

El sistema escolar chileno, se sustenta, como menciona el MINEDUC en la entrega de recursos de origen fiscal, vía transferencia, que propenderá a crear, mantener y ampliar establecimientos educacionales cuya estructura, personal docente, recursos materiales, medios de enseñanza y demás elementos propios de la escuela, proporcionando un adecuado ambiente educativo y cultural. Para expresar el monto a subvencionar por alumno se utiliza una unidad de medida que se denomina Unidad de Subvención Educacional (USE), pudiéndose observar que todos los montos están expresados en factores de dicha unidad. En este contexto, la USE se reajusta en Diciembre de cada año o cuando se reajustan los sueldos del sector público; y, en el mismo porcentaje, por cada uno de los niveles y modalidades de enseñanza, existe un valor por alumno/a diferenciándose el monto según el alumno sea atendido con o sin Jornada Escolar Completa (JEC) diurna.

Por otra parte, y para poder impetrar subvención, dentro de las exigencias está el cumplimiento con los planes de estudio, regido por el decreto N°481/ 2017, que establece las bases curriculares para los estudiantes en edades preescolares, resaltando el rol de una educación más inclusiva, de calidad, significativa y pertinente (Decreto 481, 2017, 1). Asimismo, la diferencia en la subvención escolar, según dependencia administrativa y nivel que cursen los estudiantes, es una muestra más de la segregación que se vive en la

---

<sup>16</sup> MINEDUC, Definición y monto de la subvención. 2019. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/definicion-y-monto-de-la-subvencion-4>

educación preescolar y una contradicción en el marco de una educación inclusiva y de calidad. Respecto al financiamiento, es importante mencionar que han existido aumentos en la subvención, y que hay distinción en el valor de la subvención de los estudiantes dependiendo de las instituciones que la administran: vía transferencia de fondos (VTF), Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y por la red de sala cunas y jardines infantiles (INTEGRA) y los niveles que cursan.<sup>17</sup>

En este contexto, según las bases curriculares de educación parvularia, el plan de estudios se organiza de acuerdo a los siguientes niveles: 1° Nivel (Sala Cuna) hacia los dos años; 2° Nivel (Medio) hacia los cuatro años y 3° Nivel (Transición) hacia los seis años. De esta forma, el marco normativo chileno resguarda el derecho a una educación de calidad de los niños y niñas del país, lo que está garantizado por el Estado a través de su adherencia a la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), y nos acerca cada vez más a igualar las condiciones educativas desde la sala cuna hasta el 3 nivel de transición.

Aun así, este proceso de transformación no se ha consolidado, pues si bien existe mayor cobertura, esta es insuficiente para que niños y niñas en edad preescolar puedan educarse en establecimientos subvencionados por el Estado. Esto debido a que según Educación 2020 asocia calidad con cantidad de profesionales y técnicos que atienden a los párvulos, a las mejoras en las condiciones salariales del recurso humano que atiende a los estudiantes y la incorporación de las profesionales a la carrera docente, contrariándose con la igualdad de oportunidades presentes en las políticas públicas declaradas.

En este contexto, es necesario poner especial cuidado en que, si bien la cantidad de estudiantes por sala puede constituir una barrera para el aprendizaje y -por ende- para la calidad de este proceso, no puede quedar circunscrita a este aspecto, resulta muy complejo certificar educación de calidad si no consideramos más cantidad recursos humanos, profesionales o técnico por niño atendido, para optimizar al máximo el desarrollo de sus potencialidades<sup>18</sup>. En relación a lo mismo, resulta paradójico vincularlo a las mejoras salariales del personal que atienden, debido principalmente a que la calidad de la educación se relaciona además con los aspectos pedagógicos que se generan dentro del aula, el desarrollo de valores que se viven en los centros educativos, los diseños de enseñanza para responder a la diversidad y la gestión para la inclusión, todos estos aspectos que en su conjunto están orientados e intencionados a potenciar al máximo el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. El MINEDUC plantea que *la educación de calidad* se debe enmarcar en crear, diseñar y organizar los contextos para el aprendizaje donde se contemplen las características de los estudiantes y transformar situaciones de aprendizaje que faciliten el avance y el desarrollo integral de todos los niños en igualdad de condiciones<sup>19</sup>.

En Chile, se podría asegurar la calidad de la educación preescolar a mediano o largo plazo, conforme a las acciones ya identificadas; no obstante, el desafío sobre la calidad es de gran envergadura, debido a que contempla procesos tales como cobertura, infraestructura, mejoras salariales, cantidad de niños por sala, capacitación constante de las educadoras, cantidad de niños por adultos en las aulas, participación de la familia,

<sup>17</sup> Educación 2020, ¿Cuánto ha avanzado la educación chilena...

<sup>18</sup> Educación 2020, “¿Cuánto ha avanzado la educación chilena...”

<sup>19</sup> Ministerio de Educación (2018). Documento Orientador para el Desarrollo... 10.

formación inicial docente. Todos estos factores actúan en forma simultánea, por lo tanto, se levanta un desafío a nivel de grandes estructuras, que -sin embargo- establecería las bases de una sociedad más justa e igualitaria para todos los niños y niñas de nuestro país y para el futuro de generaciones adultas formadas en altos estándares de calidad. A partir de estas herramientas se contribuye a una sociedad en la cual los valores aprendidos y vividos puedan guiar el actuar del individuo y donde los conocimientos acumulados le permitan adaptarse y responder de manera eficaz a los constantes cambios que el mundo actual reclama<sup>20</sup>.

### **Escuelas Especiales de Lenguaje**

Hoy en día, la modalidad de educación especial contempla distintas opciones educativas; entre ellas, se encuentran las escuelas especiales, que atienden alumnos con discapacidad sensorial, intelectual, motora, de la relación y comunicación y trastornos específicos del lenguaje.

Las escuelas especiales de lenguaje son establecimientos educacionales cuyo objetivo es la atención de niños y niñas que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), definidos como una necesidad educativa de carácter transitorio que afecta de manera significativa el desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento del lenguaje. Este trastorno puede ser mixto o expresivo; el primero afecta a nivel comprensivo-expresivo y el segundo, solo a nivel de expresión del lenguaje<sup>21</sup>.

Las Escuelas Especiales de Lenguaje son establecimientos especializados cuya función es educar a niños y niñas entre 3 y 5 años 11 meses, en los niveles Medio Mayor, Primer Nivel de Transición y Segundo Nivel de transición diagnosticados con un Trastorno Específico de Lenguaje (TEL), exclusivamente, y que no estén recibiendo ningún tipo de atención educativa formal regular en otro establecimiento educacional<sup>22</sup>.

Esta opción educativa, brindada por el MINEDUC, actualmente en Chile cuenta con la existencia de aproximadamente 250 escuelas. Particularmente, en la ciudad de Temuco existen 11 escuelas especiales de lenguaje, atendiendo a una importante cantidad de estudiantes. Estas escuelas cuentan con una normativa específica: el Decreto Supremo 1300/2002, que aprueba los planes y programas de estudio para estudiantes con Trastornos Específicos del Lenguaje. En relación a la calidad y refiriendo a la cantidad de alumnos por sala y recursos humanos en las aulas preescolares de escuelas especiales de lenguaje, hay en ellas un máximo de 15 niños y niñas, atendidos por una educadora diferencial especialista en TEL y una técnico en Ed. Parvularia<sup>23</sup>.

En este contexto, como sostiene Echeita, la modalidad descrita no hace más que separar a los estudiantes en grupos de niños y niñas a quienes se debe enseñar de manera distinta, por profesores diferentes y en diferentes establecimientos, dado que

<sup>20</sup> UNESCO, “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (Madrid: Santillana/UNESCO, 1996).

<sup>21</sup> Decreto 170/2009 Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial P. 9. Párrafo 2

<sup>22</sup> MINEDUC, “Alternativas del sistema escolar para la educación especial”, 2018

<sup>23</sup> Decreto 1300/2002, Aprueba Planes y Programa de estudio para alumnos con Trastornos Específicos del Lenguaje, última versión. 2010.

generan estereotipos y comportamientos discriminatorios dependiendo de las características individuales de los estudiantes, reafirmando así la responsabilidad al déficit o al diagnóstico, por sobre la obligatoriedad que tienen las instituciones educativas y sus equipos pedagógicos en la generación de oportunidades de aprendizaje equitativos<sup>24</sup>. Siguiendo a Echeita, entonces, se hace necesario que las escuelas especiales, independiente de la necesidad educativa que atiendan, tiendan a ser un recurso que permita responder a las necesidades que presentan los estudiantes escolarizados en educación regular, esto debido al despliegue y características que presentan, detección temprana de NEE, profesionales especializados, pudiendo incluso constituirse en centros de formación de escuelas regulares.<sup>25</sup>

Por su parte, el MINEDUC establece que los estudiantes con TEL orienten su actuar pedagógico enmarcado en el decreto N° 481/2017, que establece las bases curriculares de educación parvularia, donde se menciona lo siguiente: “El desarrollo social, político y económico del país demanda, cada vez más, que el nivel de Educación Parvularia promueva, a partir del nacimiento y de manera inclusiva, una educación de calidad, oportuna y pertinente, cuyo currículum responda a la necesidad de propiciar una formación integral y favorecer aprendizajes relevantes y significativos”<sup>26</sup>. En este sentido, se hace necesario mencionar que este decreto es el mismo marco curricular que rige a los estudiantes de educación regular que asisten a establecimientos educacionales en los niveles de educación preescolar. El decreto N° 170 fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Pone especial énfasis en el diagnóstico, abordado desde un enfoque segregador y clínico, otorgando especial importancia a los déficit, asociados a las necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes conceptos acuñados entre los años 70 y 80, asociados a las necesidades educativas especiales. Según menciona el Informe Warnock en 1978<sup>27</sup> amparado en la declaración de Salamanca dentro del concepto de Necesidades Educativas Especiales, un concepto que lentamente pretendemos ir abandonando. Booth y Ainscow mencionan que “la terminología del Index se hace eco del tratamiento que reciben las dificultades educativas en algunos documentos oficiales; ello puede ayudar a los profesionales a hacer el cambio. El concepto de “Barreras para el aprendizaje” aparece cada vez más.” Este concepto acuñado hace explícito un lenguaje menos segregador y discriminatorio, al centrarse en un lenguaje más inclusivo que permita avanzar hacia una educación de las mismas características.

## Conclusiones

Es posible visualizar la inconsistencia de una política educativa preescolar de calidad que declara un enfoque inclusivo, velando por la igualdad de acceso y oportunidades para todos en un mismo contexto, y la permanencia de las escuelas especiales de lenguaje desde un enfoque segregador en la educación preescolar de niños y niñas de la ciudad de Temuco. De esta forma, se continúan perpetuando sistemas educativos y, por ende, instituciones educativas que segregan a los estudiantes respecto a sus características individuales.

<sup>24</sup> G. Echeita, Educación para la inclusión...

<sup>25</sup> G. Echeita, Educación para la inclusión...

<sup>26</sup> Mineduc, Decreto 481, Aprueba Bases Curriculares de la Educación Parvularia. 2018.

<sup>27</sup> G. Echeita, Educación para la inclusión... 38.

<sup>28</sup> Booth Tony; Mel Ainscow, Denisee Kingston, Index para la inclusión...



Del mismo modo, se evidencia la coexistencia explícita de los modelos inclusivos/ segregadores en las políticas públicas ya que ambas se presentan como modalidades educativas por parte del MINEDUC para la educación de los niños y niñas en edad preescolar; en este contexto, es posible señalar que predomina el enfoque segregador y el enfoque inclusivo, relacionado con el acceso, cantidad de niños por sala, recursos humanos disponibles para su atención, pago de subvenciones y admisión escolar.

Las políticas públicas recientemente implementadas en relación a los procesos de admisión -donde subyace un componente de igualdad, acceso y oportunidades para todos orientado al enfoque inclusivo- se ven contrariadas por un algoritmo aleatorio en el caso de los establecimientos regulares y por diagnósticos en las escuelas especiales de lenguaje, con foco en una visión segregadora, en la cual diferentes profesionales determinan la presencia o no del TEL.

En este sentido, resulta también importante mencionar que en las políticas públicas en educación preescolar, el pago de subvenciones en educación regular está determinado por el nivel que cursan los estudiantes y el tipo de entidades que la sostienen. Por su parte, en las escuelas especiales de lenguaje la subvención difiere según el nivel que cursan los estudiantes, por tanto, no existe la igualdad que se declara, dando más valía a unos que a otros. Es esencial considerar siempre que la calidad de la educación tiene el componente implícito de igualdad y equidad para todos, eliminando toda forma de discriminación arbitraria.

Se evidencia como elemento en común los planes y programas de estudio referidos a las bases curriculares de educación parvularia para los estudiantes en edad preescolar en Chile, los cuales constituyen el referente pedagógico para todos los niños y niñas. Estos planes y programas permiten el desarrollo de sus habilidades y un rol protagónico en su aprendizaje y en la sociedad en general; esto sin duda da lugar a que todos los establecimientos educacionales orienten su quehacer en igualdad de oportunidades y permita a todos tener las mismas posibilidades educativas.

Si bien existe una intencionalidad en las políticas públicas sobre la inclusión educativa de estudiante preescolares, mientras permanezcan las modalidades educativas de educación especial para la atención de niños con TEL que consideren la diversidad en base a un diagnóstico, la transición de un enfoque segregador a uno inclusivo se convertirá en un lento transitar que solo responderá a nivel político a las declaraciones internacionales. Finalmente, la inclusión resulta un imposible imaginario en un contexto en que existan políticas públicas basadas en los dos enfoques señalados en párrafos precedentes, donde predomina el enfoque segregador en las políticas y prácticas, los cuales son contradictorios y requieren una transformación profunda orientada a las declaraciones internacionales que eliminan toda forma de discriminación y velan por la igualdad de oportunidades, acceso y participación de todos los niños y niñas de Chile y la ciudad de Temuco.

## Referencias

Asesoría Técnica Parlamentaria. Datos de la modalidad de Educación Especial en Chile, Valparaíso, 2018. Recuperado de: [https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26781/2/BCN\\_datos\\_de\\_EE\\_y\\_estudiantes\\_con\\_NEE\\_Final.pdf](https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26781/2/BCN_datos_de_EE_y_estudiantes_con_NEE_Final.pdf)

Booth, T.; Ainscow, M. y Kingston, D. Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. Salamanca: Centro de Estudios para la Educación Inclusiva. 2015.

Conferencia Mundial de Educación para Todos, Declaración Mundial sobre Educación para Todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien. 1990. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>.

Echeita, G. Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea S. A. 2006.

Educación 2020. ¿Cuánto ha avanzado la educación chilena en la última década? Y cuánto nos falta para llegar a la "meta". Santiago, 2017. Recuperado de: [http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/estudio\\_ed.\\_chilena\\_2008-2018.pdf](http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/estudio_ed._chilena_2008-2018.pdf)

Foro Mundial sobre la Educación Dakar. Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Senegal, 2000. Recuperado de: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Compromisos%20Mundiales/Attachments/20/9.%20Marco%20de%20Acci%C3%B3n%20de%20Dakar%20Educaci%C3%B3n%20para%20Todos.pdf>

Ministerio de Educación. Decreto supremo N° 170. 2009 Recuperado de: [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170\\_21-ABR-2010.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf)

Ministerio de Educación. Decreto supremo 1300. 2010 Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=206596>

Ministerio de Educación. Decreto 315. 2010. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1026910>

Ministerio de Educación. Decreto supremo N° 481. 2017. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1114961&r=1>.

Ministerio de Educación. Decreto supremo 548. 2012. Recuperado de: [http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/dto-548\\_11-mar-1989.pdf](http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/dto-548_11-mar-1989.pdf)

Ministerio de Educación. Ley de Inclusión Escolar N° 20.485. 2017.

Ministerio de Educación. Documento Orientador para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en Educación Parvularia. Santiago. 2018.

Ministerio de Educación. Decreto supremo N° 115. Valparaíso, 2019. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=202437>

Ministerio de Educación Especial Ayuda Mineduc Directorio de Establecimientos. Santiago, 2019. Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/>

OCDE. Informe de la ocde recomienda poner el Foco en educación parvularia. Paris, 2018. Recuperado de: <https://lyd.org/wp-content/uploads/2018/09/TP-1369-OCDE-Y-ED.-PARVULARIA-1.pdf>

ONU. Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño. United Nations. Nueva York: 1990 Recuperado de: [https://www.unicef.cl/web/informes/derechos\\_nino/convencion.pdf](https://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf)

Portal de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. Alternativas del sistema escolar para la educación especial. Ayuda MINEDUC atención ciudadana. Santiago, 2019. Recuperado de: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/alternativas-del-sistema-escolar-para-la-educacion-especial-9>

Portal de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile.. Subvenciones. Ayuda MINEDUC atención ciudadana. Santiago. 2019 Recuperado de: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/definicion-y-monto-de-la-subsvencion-4>

Portal de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. Definición y monto de la subvención. Ayuda MINEDUC atención ciudadana. Santiago. 2019. Recuperado de: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/definicion-y-monto-de-la-subsvencion-4>.

Rolla, A. y Rivadeneira, M. ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad?. En foco expansiva. Santiago. 2006. Recuperado de: [www.oei.es/educacion\\_preescolar\\_calidad](http://www.oei.es/educacion_preescolar_calidad).

Subsecretaria de Educación Parvularia. Certificación de salas cunas y jardines infantiles. Ley 20. 842. Valparaíso, 2019. Recuperado de: <https://parvularia.mineduc.cl/certificacion-de-salas-cunas-y-jardines-infantiles/>

Unesco. Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO. 1996.

UNESCO. Declaración de Incheon. Educación 2030. Corea. 2015 Recuperado en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

## CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.

MG. NINOSCA CARMEN BRAVO VILLA / MG. MARÍA CECILIA BARRIA NAVARRO  
MG. XIMENA DEL CARMEN GUTIÉRREZ SALDIVIA