UFLO UNIVERSIDAD

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Revisión curricular: su aporte a las prácticas inclusivas en el Nivel Inicial

Un enfoque psicopedagógico en la cotidianeidad

Estudiante: Laura Ambrosio

Legajo: 32193

Director/es: Mgtr. Marta Menéndez

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciado en Psicopedagogía

2024

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN
PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde el día 11 de marzo de 2024

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [ ]

Lugar y fecha: Buenos Aires, 13 de marzo de 2024.

Firma y aclaración del autor:

Dedicatoria

Para Fernando, Lucero y Amparo, ya que sin ellos nada tendría sentido.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi esposo, por su sostén incondicional, por generarme los espacios y tiempos necesarios, teniendo dos hijas pequeñas.

En segundo lugar, quiero agradecer a mi tutora, Prof. Marta Beatriz Menéndez por su acompañamiento y palabras de aliento durante todo el desarrollo del presente trabajo de investigación.

Y, por último, quiero agradecer a mi compañera Sandra Hidalgo, por estar siempre presente, por enriquecerme con su mirada y por ser una gran contención emocional.

Índice

Resumen 7
Capítulo 1 8
Introducción 8
Delimitación del Objeto de Estudio 8
Planteo del Problema 9
Objetivos 9
Objetivo General 9
Objetivos Específicos 9
Hipótesis o Supuestos Básicos de Investigación 10
Fundamentación 10
Capítulo 2 12
Antecedentes 12
Estado del Arte 12
Capítulo 3 17
Marco Teórico 17
Definición y Caracterización del Nivel Inicial 17
Propósitos de la Educación Inicial 17
Relevancia e Incidencia 18
Pilares de la Educación Inicial 19
El Currículum y su Definición 20
Tipos de Currículos 22
Pensando un Currículum Inclusivo 24
Flexibilidad Curricular 25
Práctica Educativa 26
Diversidad 28
Interculturalidad 29
Inclusión 30
Prácticas Inclusivas 31
Herramientas para Favorecer la Inclusión 32
Visión de inclusión dentro de los Diseños Curriculares del Nivel Inicial 34
Capítulo 4 38
Conclusiones 38
Discusión Teórica 39
Aportes y Contribuciones 40

Limitaciones de la Investigación 42
Propuestas de Intervención 42
Capítulo 5 45
Proyecto de Intervención 45
Denominación 45
Descripción 45
Fundamentación 45
Objetivo General 46
Objetivos Específicos 46
Metodología de trabajo 46
Duración 46
Responsables 47
Destinatarios 47
Localización Física 47
Recursos 47
Programa de Actividades 47
Encuentro 1: ¿Te acordás? 47
Encuentro 2: “Pasapalabra” 49
Encuentro 3: “Prácticas educativas” 50
Evaluación del Proyecto 51
Lista de Referencias 52

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo describir y analizar los aportes de los diseños curriculares respecto a las prácticas inclusivas cotidianas, dentro del Nivel Inicial. Para ello, se llevó a cabo una revisión bibliográfica que abordó el análisis de las ediciones más actualizadas de los documentos curriculares pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. La metodología fue de tipo cualitativa, que consistió en la búsqueda, selección y análisis de crítico de las fuentes consultadas. Respondiendo al objetivo principal, se concluye que promover el acercamiento y conocimiento de los documentos curriculares del Nivel Inicial, potencia el desarrollo de prácticas inclusivas dentro del accionar cotidiano. Cabe destacar que, para ello, se requieren acciones de supervisión y reflexión por parte de los distintos actores institucionales. La revisión bibliográfica del recorte seleccionado, permitió obtener una visión más amplia e integral acerca de la inclusión, destacando la necesidad de incluir a todos los alumnos, mediante un enfoque centrado en las prácticas educativas cotidianas.

Palabras clave: Currículum. Currículum Inclusivo. Prácticas Inclusivas. Nivel Inicial.

Capítulo 1
Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

Las instituciones educativas dedicadas a las infancias, revisten un carácter particular, allí niños y niñas comienzan a sociabilizar con otros pares y adultos, construyen nuevos vínculos y aprendizajes, adquieren nuevos hábitos, pautas y normas que son diferentes a las de su seno familiar. Debido a esta particularidad, este tipo de instituciones requieren de un carácter sensible donde todas las familias y todos los niños, sean tenidos en cuenta desde su singularidad, a fin de participar activamente del proceso educativo.

Las diferentes familias, niñas y niños, plantel docente, equipos de directivos o de conducción, conforman una diversidad que hace única a cada una de las instituciones. Dentro de este conjunto diverso, las prácticas de enseñanza deben ser compartidas y consensuadas.

El presente trabajo de investigación aborda la inclusión desde sus rasgos más intrínsecos y menos visibles: la cotidianeidad. Allí, a través de una mirada sensible, crítica y reflexiva, se pueden vislumbrar acciones que posibilitan u obstaculizan una verdadera inclusión.

Los documentos curriculares pueden constituirse como una gran herramienta que guíe y organice las prácticas de enseñanza. Sus orientaciones acerca de los saberes socialmente válidos y necesarios para la sociedad, permiten delimitar el enfoque didáctico de la tarea diaria. Su utilización reviste suma importancia, pues supone garantizar igualdad de oportunidades y una educación de calidad.

El tema de estudio del presente trabajo de investigación, es identificar, analizar y describir los aportes de los diferentes documentos curriculares del Nivel Inicial, que se encuentren relación con el desarrollo de prácticas inclusivas cotidianas, es decir, independientemente de un diagnóstico o dificultad determinada.

Este trabajo final integrador, consiste en una investigación teórica de revisión, que aborda el análisis de las ediciones más actualizadas de los documentos curriculares pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dicha revisión comprende el Marco General y los Diseños de las diferentes franjas etarias pertenecientes al nivel: de 45 días a 2 años, 2 y 3 años, 4 y 5 años.

Planteo del Problema

Habitualmente en el ámbito laboral del Nivel Inicial, la inclusión suele asociarse en relación a la presencia de una dificultad de aprendizaje. Dentro de las jornadas cotidianas, se presentan variadas situaciones que requieren imperiosamente de una nueva mirada, con un carácter crítico, sensible e inclusivo.

Por lo general, en la vorágine del accionar cotidiano, se suelen automatizar las prácticas y como consecuencia, se disuelve la posibilidad de revisión y reflexión. Frecuentemente se naturalizan determinadas acciones, que ignoran los intereses y necesidades en relación a los niños y niñas. Como consecuencia, se pierde de vista la singularidad de cada uno de los niños y niñas, así como también de las familias. Este aspecto suele verse reflejado en prácticas homogeneizadoras, que afectan el desarrollo del proceso educativo e impiden una verdadera participación, o al menos, una participación más “sensible”. Suponer que todos los alumnos tienen los mismos ritmos, capacidades, necesidades o respuestas, ignora la presencia de una diversidad inacabable de posibilidades, tantas como niños y niñas conformen la institución.

Si los documentos curriculares suponen la delimitación de los enfoques didácticos con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y algunas de las ediciones conservan más de 20 años sin modificaciones, ¿cómo reflejan las nuevas necesidades de las familias y de los alumnos y alumnas?

El diseño curricular puede ser un potencial instrumento que propicie la evaluación, el debate y la reflexión, es por ello que el presente trabajo pretende dar una respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué aportes enuncian los diferentes diseños curriculares para contribuir y orientar las prácticas cotidianas hacia un nuevo enfoque inclusivo?

Objetivos

Objetivo General

- Describir y analizar los aportes de los diseños curriculares respecto a las prácticas inclusivas cotidianas, dentro del Nivel Inicial.

Objetivos Específicos

* Establecer relaciones entre la propuesta pedagógica de diferentes diseños curriculares y el nuevo enfoque inclusivo.

* Diseñar una propuesta de formación para docentes en relación al desarrollo de prácticas inclusivas, integrando los aportes encontrados.

Hipótesis o Supuestos Básicos de Investigación

Promover el acercamiento y conocimiento de los documentos curriculares del Nivel Inicial, pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (CABA), potenciaría el desarrollo de prácticas inclusivas dentro del accionar cotidiano.

Fundamentación

El presente trabajo de investigación se encuentra en estrecha relación con respecto a las necesidades que surgen dentro del quehacer cotidiano del nivel inicial. En el recorte seleccionado, el término cotidiano alude a aspectos vinculados con la tarea diaria, entendiendo por tales: las disposiciones habituales de espacio físico, los agrupamientos, los tiempos, la posibilidad de acceso al conocimiento y respuesta frente a las necesidades, posibilidades e intereses de los niños y de las niñas.

La concepción inclusiva vinculada al accionar cotidiano, supone un enfoque amplio y dinámico, que posibilite dar respuesta a los emergentes de una sociedad cambiante. Este dinamismo, supone una mirada atenta y constante, que permita la creación de nuevas estrategias y tenga presente la necesidad de diversificar las propuestas de enseñanza.

Booth y Ainscow (2002, como se citó en Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología de la Nación, 2019) proporcionaron una definición de inclusión concebida como un conjunto de procesos orientados a la eliminar o minimizar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas. Estas barreras o recursos son entendidos en un sentido amplio, ya que se pueden encontrar presentes en todos los elementos y estructuras del sistema. Por otra parte, refieren a la inclusión como un proceso cuyo fin es eliminar cualquier tipo de discriminación y exclusión, ligada a la desigualdad de oportunidades y a la falta de una educación adecuada a las necesidades y características personales de cada uno de los alumnos.

La efectiva implementación de prácticas inclusivas, supone la presencia y el compromiso de los diferentes actores que se encuentran involucrados en el proceso de aprendizaje de los niños. Es por ello que la construcción conjunta de una postura crítica y reflexiva sobre las prácticas, es fundamental. Esta significativa y progresiva construcción, sienta las bases para poder internalizar la inclusión en relación

absolutamente *todas* las prácticas que se desarrollan dentro de la jornada escolar del Nivel Inicial.

Según Méndez y López (2015): “el currículo le aporta a la tarea docente respuestas, conceptos y categorías para pensar la organización del ´todo´ que es institución escolar y el recorrido del alumno para que su experiencia de formativa tenga sentido” (pp. 14-15). Por lo tanto, resulta imprescindible el conocimiento de dichos documentos, como parte esencial del desempeño de los equipos docentes, a fin de garantizar trayectorias significativas y enriquecedoras. Una escuela sin currículum, carece de un “norte” o guía, como consecuencia se ven afectadas sus posibilidades de organización, orientación y regulación.

El nivel inicial se constituye como la primera instancia del trayecto de escolarización en los niños y niñas. Es oportuno destacar el sustento y el compromiso que posee su labor:

El Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo (2016) señala el valor fundamental que tiene la educación inicial para garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas, incidiendo notoriamente en su actual y futura trayectoria escolar. El impacto positivo de la educación en los niños desde las primeras edades, influirá significativamente, plasmando los primeros aprendizajes en los aspectos sociales e individuales.

Para orientar y profundizar la reflexión sobre las prácticas docentes cotidianas, es imprescindible el acompañamiento de un agente que posea cierta distancia del accionar diario. El rol del psicopedagogo dentro del ámbito escolar, es fundamental para la construcción y el sostenimiento de estrategias eficaces, orientadas a garantizar el acceso a una educación *verdaderamente* inclusiva, en donde las necesidades y características singulares de los alumnos y de las familias, sean tenidas en cuenta.

El presente trabajo es relevante porque mediante este aporte para el acompañamiento, la institución en su conjunto y la comunidad educativa se verá beneficiada, posibilitando el enriquecimiento constante de las prácticas docentes y garantizando el acceso y la participación de todos los actores institucionales involucrados en el proceso educativo institucional.

Capítulo 2
Antecedentes

Estado del Arte

En relación a las prácticas psicopedagógicas con respecto a la inclusión, León (2018), efectuó un estudio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El mismo se tituló: *Inclusión educativa: el psicopedagogo como articulador entre los distintos actores institucionales*. Fue desarrollado en una escuela secundaria de Gestión Privada, de la Red Escolar Judía, del Barrio Villa Crespo, CABA. Se propuso como objetivo desarrollar una experiencia dentro de la escuela, en torno a la inclusión educativa. El estudio efectuado, hizo hincapié en el rol del psicopedagogo y función con los distintos actores institucionales. El diseño de investigación fue de tipo cualitativo y la recolección de datos incluyó observaciones no participantes y entrevistas semi-estructuradas sobre una muestra de 8 docentes, con una edad promedio y más de 10 años de antigüedad en el ejercicio docente. Todos los docentes incluidos comentaron que no les resultaba sencillo hablar de inclusión. La mayoría valoraron los espacios de capacitación de la escuela y los encuentros de tipo mensual, pero refirieron que les resultaban insuficientes. Se repensó el rol del psicopedagogo en la escuela secundaria y se expresó la necesidad de una figura como tal, que articule e integre las distintas voces acerca del proceso de aprendizaje.

Con respecto al rol docente, Peña Loaiza et al. (2018), realizaron un estudio en la Ciudad de Machala, República del Ecuador, lo titularon: *La educación inclusiva en el proceso de formación docente.* El estudio efectuado, tuvo como objetivo analizar la percepción de los futuros docentes de Educación Básica sobre la Educación Inclusiva. Su metodología fue de tipo cuanti-cualitativo, incluyendo métodos de revisión documental, analítico-sintético y estadístico. La información fue obtenida mediante la aplicación de un cuestionario estructurado por 11 ítems con 2 opciones para la elección de los 120 estudiantes escogidos aleatoriamente. Los resultados permitieron determinar la percepción de los estudiantes respecto a la Educación Inclusiva, evidenciando falencias al considerar que los alumnos con necesidades especiales, estarían mejor en centros de Educación Especial. Se expresó la necesidad de generar estrategias que faciliten la revisión del currículum y el perfeccionamiento de la formación docente, a fin de otorgar a todos los individuos la misma igualdad de oportunidades para recibir una educación con calidez y calidad.

Un estudio que remite directamente al Nivel delimitado en el marco de la presente investigación, fue realizado por Harfiani y Akrim (2020), lo titularon: *Alternativa de solución de problemas de Educación Inclusiva en el Jardín de Infancia*. Este estudio se desarrolló en Yakarta, Indonesia. Tuvo como objetivo proporcionar soluciones a los problemas de implementación de la educación inclusiva en el Jardín de Infantes. Su metodología fue de tipo cualitativa con un enfoque de estudio de caso, las técnicas de recolección de datos fueron observaciones, entrevistas, discusiones de grupos focales. Los resultados obtenidos enunciaron cinco problemas comunes encontrados en la implementación de la educación inclusiva en el jardín y las alternativas de solución que se han realizado. Se destacó el valor de la actualización y formación docente, de la participación de las familias y de la aplicación práctica de los programas inclusivos, se destacó la importancia de la flexibilidad de los materiales. A su vez, se expresó la necesidad de realizar un seguimiento y una evaluación del proceso, apostando al potencial y empoderamiento de cada escuela, a fin de poder desarrollar una educación inclusiva.

Con respecto a la utilización de herramientas para favorecer la inclusión, Castillo-Armijo et al. (2020), realizaron un estudio en Chile, titulado*: Validación de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno*. El mismo tuvo como objetivo comprobar la validez de los instrumentos aplicados, así como también su constructo. El diseño del estudio respondió al tipo cuantitativo no experimental, de carácter instrumental. Mediante los resultados se comprobó que los cuestionarios seleccionados, pueden ser utilizados por las comunidades educativas para evaluar sus apreciaciones tendientes hacia una educación inclusiva y establecer medidas de perfeccionamiento en sus planes de inclusión. Este estudio propuso un instrumento basado en el Index, que permite la continua evaluación de las prácticas, políticas y culturas orientadas hacia la inclusión escolar.

Teniendo presente el nivel educativo y el desarrollo de las prácticas inclusivas, aspectos centrales de la presente investigación, López-Jiménez et al. (2020), realizaron un estudio situado en Chile titulado: *Prácticas Inclusivas centradas en el aprendizaje, un estudio de casos múltiples en educación infantil.* El objetivo fue caracterizar las prácticas inclusivas que desarrollan las maestras de educación infantil en el nivel de transición (4 a 6 años). La metodología fue de tipo cualitativa con enfoque interpretativo. Los resultados señalaron la necesidad de atender a la diversidad desde la educación inicial y propiciar la formación continua de las y los docentes, a fin de implementar prácticas

pedagógicas que respondan al aprendizaje de todos los educandos. Se destacó la necesidad de promover un abordaje más colaborativo entre el plantel docente y el equipo psicopedagógico en las escuelas, con el propósito de favorecer la implementación de prácticas centradas en el aprendizaje. Los docentes expresaron que no cuentan con el suficiente sustento conceptual y pedagógico para saber cómo llevar a cabo la inclusión. Este estudio remite a la primera infancia y permite dar cuenta de la necesidad de las prácticas inclusivas, la formación docente y la importancia del trabajo interdisciplinario.

Destacando la importancia de las prácticas inclusivas, Muñoz y Núñez (2020), realizaron un estudio en Murcia, España, titulado: *Actitudes hacia la diversidad del alumnado en Educación Infantil.* El trabajo de investigación tuvo como objetivo conocer cómo se atendía a la diversidad educativa en el segundo ciclo de Educación Infantil. Con metodología de tipo cuantitativo, se utilizaron cuestionarios sobre una muestra total de 142 maestros. Los resultados han permitido conocer de manera más profunda los procesos educativos que se llevan a cabo en la Educación Infantil. A su vez, han permitido vislumbrar una actitud positiva hacia la inclusión de niños con necesidades específicas de apoyo educativo. Se destacó la necesidad de aumentar los recursos de tipo material y personal en los centros educativos y se reconoció que el hecho de implementar prácticas educativas que atiendan a la diversidad, favorece la mejora de las relaciones interpersonales y la competencia escolar.

En relación al papel de los equipos directivos y las representaciones acerca de la inclusión, Sotomayor Soloaga et al. (2020), efectuaron un estudio en el país de Chile, titulado: *Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos*. El mismo tuvo como objetivo indagar en los miembros de los equipos directivos, los significados que le otorgan al liderazgo y al liderazgo de tipo inclusivo, como elementos que favorecen e impulsan el desarrollo de las prácticas y culturas inclusivas. Los resultados permitieron vislumbrar una concepción del liderazgo arraigado a una estructura organizacional y no como una capacidad a construir de manera independiente. En los mismos también, se evidencia la identificación de los conceptos de participación y toma de decisiones de manera colectiva, como aspectos centrales del liderazgo inclusivo. Se concluye que las prácticas inclusivas identificadas en la muestra, son el primer eslabón de un proceso de reflexión y acción más amplia y profunda, en pos de una mirada más integral y estratégica de la inclusión.

Referente al accionar de los docentes con respecto al desarrollo de las prácticas inclusivas, Muntaner-Guasp et al. (2021), realizaron el estudio: *Las metodologías activas para la implementación de la Educación Inclusiva.* Este estudio realizado en España, tuvo como objetivo determinar cómo las metodologías llamadas activas (es decir aquellas que propician la participación y se adaptan al perfil del alumnado) favorecen el proceso de inclusión educativa dentro de la educación primaria. Su metodología fue de tipo cualitativo, con la participación de maestros y maestras de primaria de diferentes escuelas de Mallorca, con los que se realizaron sesiones de grupo de discusión para la recogida de la información, y un análisis posterior. Los resultados pusieron de manifiesto que a partir de la creación de equipos cooperativos y de metodologías que atienden a la necesidad de un acompañamiento físico y emocional, se favorece la identidad grupal y la participación en procesos de planificación y comunicación. En relación a las variables del presente trabajo de investigación, este estudio permite destacar importancia del rol docente en el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas. Se reconoce como fundamental la presencia, participación y evaluación de los progresos alcanzados por todo el alumnado.

Con respecto a las representaciones de la inclusión, en este caso de los equipos docentes, Ortiz (2021), realizó un trabajo de investigación titulado*: Las Representaciones que poseen los docentes sobre la inclusión escolar y su influencia en el aula. Este estudio realizado en el partido de Merlo, Buenos Aires*; tuvo como objetivo describir las representaciones que poseen los docentes sobre la inclusión escolar y cómo esta influye en el aula. Su metodología fue de tipo cualitativo, las técnicas de recolección de datos fueron mediante la realización de entrevistas semi-estructuradas, sobre una muestra total de 20 docentes, de áreas especiales y de Nivel Primario. Los resultados arrojaron que los docentes de la muestra, consideran que un alumno con necesidades educativas especiales en el aula, implica doble trabajo y planificación. Se reflejó a su vez, la dificultad de aceptación de una educación inclusiva en aulas comunes. Por último, se señaló la importancia y la necesidad de realizar una capacitación sobre inclusión escolar, a fin de brindar herramientas y mayor conocimiento sobre la temática.

Por último y en relación a la utilización de herramientas para favorecer la inclusión, Mainardes y Castro-Casagrande (2022), efectuaron el estudio titulado: *Diseño universal para el aprendizaje (DUA) y diferenciación curricular: aportes a la efectividad de la inclusión escolar.* El mismo tuvo como objetivo señalar los principales desafíos para la expansión y eficacia del DUA en el contexto educativo brasileño, así como también el

hecho de explorar sus interrelaciones con los conceptos de diferenciación curricular y pedagógica. Los resultados permitieron arribar a la conclusión que el DUA posee un enfoque más integral, pero que su implementación es más desafiante, ya que exige procesos de reorganización curricular, de variación de metodologías y materiales didácticos. Se señaló la necesidad de la formación continua de los docentes y se destacó la importancia de incluir el DUA en la formación inicial del profesorado.

Las investigaciones analizadas desarrollan los temas nodales, fundamentales del presente trabajo, aportando aspectos teóricos y metodológicos ricos en información y datos.

Capítulo 3
Marco Teórico

Definición y Caracterización del Nivel Inicial

La Ley N° 26.206, del 2006, enuncia que: “la Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año” (Artículo 18).

Más adelante, la Ley N° 27.045 del 2014, surge como modificación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. La misma ratifica la definición de la Educación Inicial, y enuncia: “declárese obligatoria la educación inicial para niños/as de cuatro (4) años en el sistema educativo nacional” (Artículo 1). Se sustituye el artículo N° 18, expresando la obligatoriedad de los dos últimos años.

Con respecto a su definición, la Secretaría de Educación Dirección de Currícula (2000), indica que el Nivel Inicial se responsabiliza por la educación de los niños de cuarenta y cinco días hasta los cinco años inclusive. Enuncia como compromiso educativo, que los niños y las niñas puedan comprender y organizar la realidad circundante de manera progresiva, favoreciendo una gradual integración y participación en el ámbito escolar y social.

El Ministerio de Educación (2011), distingue específicamente sus dos ciclos en Jardín Maternal y Jardín de Infantes. Refiriendo al primero como aquel destinado a niños de 45 días hasta los dos años inclusive, y al segundo como el encargado de niños y niñas de 3 años a 5 años. A su vez, menciona como objeto del Nivel, el hecho de brindar una formación integral, atendiendo aspectos de tipo social, afectivo-emocional, cognitivo, motriz y expresivo, a fin de profundizar la calidad de aprendizajes futuros.

Propósitos de la Educación Inicial

La Secretaría de Educación, Dirección de Currícula (2000), establece en su Marco General, propósitos para la Educación Inicial, establecidos como compromisos asumidos en relación a los alumnos, a las familias, a la comunidad y a los equipos de trabajo. Los propósitos enunciados sirven de orientación para la enseñanza y para el funcionamiento de las instituciones.

Los propósitos enunciados por esa Secretaría, aluden a propiciar la valoración de las individualidades, desarrollar propuestas que propicien la construcción de la identidad, fomentar la construcción de valores, establecer un clima de afecto que

promueva la confianza; favorecer la creatividad, las capacidades comunicativas, preservar el cuidado de la salud en sentido integral y garantizar la continuidad y la coherencia, mediante la articulación con el nivel primario.

En relación a las familias y a la comunidad, establece como propósito hacerlos partícipes de la tarea educativa, entendiendo a la misma como una labor compartida. Aconseja también, propiciar la comunicación y el respeto, afianzar vínculos y estrechar relaciones interinstitucionales. Con respecto a los equipos de trabajo propone sostener el compromiso y la responsabilidad frente a la tarea, con una actitud reflexiva y crítica. Sugiere la posibilidad de desarrollar democráticamente los proyectos, promover la autonomía del abordaje bajo el sustento de lo normativo y propiciar las capacitaciones del personal, a fin de continuar su desarrollo como profesionales idóneos en su labor.

Relevancia e Incidencia

La Sociedad Argentina de Pediatría (SAP), Subcomisiones y Comités de Trabajo (2016) señala que, desde el nacimiento hasta los tres años de los niños y niñas, se produce un acelerado crecimiento y desarrollo en distintas dimensiones de índole motora, física, intelectual, emocional y social. Reconoce esta etapa como cimiento fundamental, sobre el que continuará el desarrollo posterior y como una oportunidad para la construcción y consolidación de las matrices del aprendizaje.

La Unesco (2022), refiere a la primera infancia, como el período comprendido desde el nacimiento hasta los ocho años de edad inclusive. Reconoce la integralidad del desarrollo infantil, teniendo presente la necesidad de un aprendizaje fundacional con salud, seguridad, protección y juego; que contemple los aspectos cognitivos y sociales tempranos.

Por otra parte, distingue la importancia de la atención educativa de la primera infancia, sosteniendo que la misma:

> Contribuye al bienestar y a la capacidad de aprendizaje del individuo, a la preparación para la escuela, al rendimiento académico, al aprendizaje a lo largo de la vida y al empleo significativo y, dentro de la sociedad, a una mayor igualdad de género, al desarrollo sostenible y a la ciudadanía mundial. (Unesco, 2022, p.2).

En relación a su incidencia, las Naciones Unidas (2018), sostienen que la educación se constituye como un derecho humano esencial que promueve la libertad, otorga autonomía y contribuye desarrollo y bienestar de los niños.

Terigi (s.f, como se citó en SAP, 2016), señala la diferencia existente que se evidencia en primer grado, en relación a los niños escolarizados tempranamente de los no escolarizados. Sostiene que se han evidenciado distintos estudios que indican mayores progresos de tipo cognitivo, social y comportamental, beneficios en el posterior rendimiento escolar y mayor desarrollo de las competencias de lectoescritura.

La Dirección General de Cultura de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) (2019), reconoce a la primera infancia como un período clave, donde se sientan las bases de la personalidad y el desarrollo integral de los sujetos. Se considera, por tanto, que la incorporación temprana al sistema educativo, constituye una experiencia sumamente enriquecedora en la promoción del aprendizaje de constantes saberes. A su vez, enuncia que los mismos incrementan el campo social recuperando saberes previos y promoviendo nuevos, que luego se profundizarán a lo largo de su trayectoria educativa. Se destaca que la incorporación temprana al nivel inicial genera mejores experiencias de aprendizaje en relación a los niños que inician su ciclo escolar de manera más tardía.

Pilares de la Educación Inicial

El Consejo General de Educación (CGE) (2008), menciona tres pilares fundamentales que sustentan el trabajo en el Nivel Inicial. En primer lugar, indica al juego como como una necesidad del ser humano, como propulsor de distintas experiencias y descubrimientos, como un instrumento constante para favorecer relaciones sociales, lenguaje y pensamiento.

En segundo lugar, el CGE refiere al lenguaje como otro de los pilares fundamentales y destaca su incidencia positiva. Señala que las experiencias relacionadas al lenguaje, promueven la ampliación del vocabulario de los niños y propician el desarrollo de diversas estrategias discursivas, de las habilidades comunicativas y del posterior proceso de alfabetización.

Por último y como tercer pilar, el Consejo alude a la socialización como un proceso continuo que promueve en los niños distintos modos de resolver y relacionarse con el entorno y con los demás. Señala también, la importancia de propiciar distintas experiencias que amplíen los conocimientos de su entorno más cercano y significativo.

También destaca estos tres pilares para tener en cuenta al momento de generar y planificar el desarrollo de experiencias. Refiere a la intencionalidad educativa de los docentes del nivel, y señala que su figura como mediador favorece la exploración, el

asombro y que propicia las potencialidades de sus alumnos. Por otra parte, caracteriza a los docentes del Nivel, mencionando la necesidad de empatía, sostén, disponibilidad corporal, comprensión, disposición lúdica, respeto, compromiso y sensibilidad, entre otras.

El Currículum y su Definición

Terigi (1999) refiere que el término currículum presenta una gran cantidad de producciones, que como consecuencia plantean una complejidad en su abordaje por la multiplicidad de sentidos. Por otra parte, señala como problemática que muchas de las definiciones de este concepto resultan sumamente abarcativas o restringidas. A su vez, sostiene que la limitación del currículum a la mera noción de un texto escrito, tiene presente sólo las políticas curriculares y como consecuencia aquellos responsables de las mismas se restringen sólo a modificar su texto, perdiendo su carácter de efectividad al no tener presentes otros factores y actores sumamente influyentes. Refiere a su vez, que el currículum entendido como un término absolutista en relación a todo lo que acontece en las escuelas, presenta la disyuntiva a quienes se encargan de establecer las políticas curriculares, de multiplicar las prescripciones sobre el mismo, o bien abandonar toda aspiración de eficacia.

La misma autora sostiene que ante la gran cantidad de definiciones del término currículum, es importante rescatar su aspecto prescriptivo en relación a los contenidos propuestos para la enseñanza. Propone a su vez, distinguir su legitimidad y postular al mismo, como una herramienta de la política educativa con la misión estratégica de comunicar aquello que se espera que se enseñe. Sostiene que en tanto se constituye como una formulación del proyecto público educativo, obliga al Estado a cumplimentar el hecho de garantizar las condiciones para poder concretar las experiencias educativas establecidas. Refiere a su vez, que el currículum expresa y orienta la intencionalidad formativa y se constituye, por tanto, como una herramienta para el trabajo de los docentes dentro de las instituciones educativas, quienes tendrán que conocerlo, analizarlo y transformarlo, a fin de enriquecer las experiencias educativas.

Sacristán (2010), alude también a la dificultad de establecer una definición sencilla para el concepto de currículum, debido a su complejidad. Propone pensar este concepto como sinónimo de cultura que se transmite dentro de una institución escolar, como construcción histórica, resultante del puente con la sociedad y los sujetos. Define

al currículum como un texto representante de intereses, ideales, propósitos dentro de un contexto histórico determinado por distintas políticas.

Por otra parte, refiere al currículum desde su carácter regulador con respecto a lo que se debe enseñar y aprender. Distingue su poder organizador y unificador, al proveer una selección de contenidos. Sostiene que una escuela carente de contenidos culturales, manifiesta una ausencia de una propuesta real y comprometida.

Dussel (2012), plantea la falta la claridad existente al hablar del currículum. Define al mismo, como un documento de carácter público y refiere también su cualidad reguladora y organizadora. Enfatiza su capacidad orientadora, al mencionarlo como una guía sobre el qué y cómo se enseña dentro de la institución escolar. Refiere también, que el currículum implica una selección de la cultura, producto de acuerdos sociales.

Por otra parte, Zabalza (2016) refiere al currículum de la educación inicial, como un plan que debe tener en consideración las características de las personas y de los territorios. Alude a su regulación por parte del Estado y afirma que debe constituirse como un proyecto planeado, pensado colectivamente, de carácter público y comprometido. Hace hincapié en su posibilidad formativa, velando por el desarrollo de las distintas capacidades del alumnado y a su significatividad, a fin de que los niños y niñas enriquezcan y construyan nuevas experiencias con respecto a su entorno cercano.

Aludiendo específicamente al Nivel Inicial en nuestro país, Soto y Violante (2010), se refieren al currículum como un marco de referencia para la elaboración de proyectos en el aula y a nivel institucional. Sostienen que, mediante estos documentos, se pueden vislumbrar las distintas concepciones de índole social, política y educativa, que dan sustento a cada uno de ellos, y que a su vez dan cuenta de los distintos momentos históricos del Nivel en el plano nacional.

A nivel nacional, Méndez y Lopez (2015), proponen distintas formas de pensar el currículum. Refieren que se puede pensarlo como contenido, sinónimo del qué se enseña, cuya selección y organización se encuentra en estrecha relación con las diferentes etapas de la historia educativa nacional. Proponen pensarlo como planificación de la enseñanza, relacionado con el enfoque de la actividad educativa, debido a su expresión de criterios con respecto a los objetivos, contenidos, actividades, y pautas de evaluación. Y por último, plantean considerar al currículum como una realidad interactiva, al incluir todas las experiencias de cuales se responsabiliza la institución escolar, suponiendo relaciones e interrupciones entre la intención y la acción.

Tipos de Currículos

Posner (1998) también refiere la falta de una definición específica del término currículo e indica que, dependiendo del enfoque, tendrá diferentes implicancias con respecto a los actores y grados de responsabilidad. Ante la falta de un único currículo y un verdadero significado, refiere entonces a cinco currículos relacionados. Define primero al currículum oficial, como aquel documento de carácter formal y escrito, que da cuenta de una organización o secuencia, como sinónimo de guía, programa, esquema de ruta; donde se deberán tener presentes los objetivos a perseguir y cumplir. Sostiene que este tipo de currículum tiene como propósito orientar a los docentes para poder evaluar a los alumnos y para poder planificar sus clases, así como también, ofrecer herramientas a los directivos para poder supervisar a los profesores.

Luego, define al currículum operativo como aquel resultante de las prácticas del profesor y los que los alumnos aprenden realmente. Según este autor, este tipo de currículum permite vislumbrar el contenido y la relevancia que el profesor le provee en sus clases. Refiere a su vez, que el mismo suele tener discrepancias con el currículum oficial, ya que el mismo es interpretado según convicciones y conocimientos personales del enseñante.

Como tercer tipo, refiere al currículum oculto, como aquel que es reconocido con carácter oficial dentro de las escuelas. Sostiene a su vez, que este tipo de currículum es aquel que tiene mayor impacto sobre los estudiantes, al considerar determinadas normas y valores institucionales que no son abiertamente reconocidos por todos los actores.

El currículum nulo mencionado, es definido también por Posner (1998), definiendo al mismo como aquel contenido no enseñado.

Por último, alude al currículum adicional, como aquel que comprende todas las experiencias que han sido planificadas por fuera del currículum formal. Caracteriza al mismo por su reconocimiento por parte de los estudiantes, al ser representante de sus intereses. Diferencia al mismo del currículum oculto, ya que forma parte de la experiencia de enseñanza- aprendizaje.

Einsner (1979, como se citó en Hermida 2014), menciona tres tipos de currículum, en primer lugar, alude a un currículum de tipo explícito, escrito o prescripto, haciendo referencia a una selección y enunciación de contenidos.

En segundo lugar, refiere a un currículum de tipo implícito, aludiendo al mismo como el aprendizaje de aquellos contenidos no explicitados formalmente (Einsner, 1994,

como se citó en Posner, 1998). Plantea diferentes dimensiones del mismo, por una parte, menciona que puede aludir a todo lo intelectualmente no relevante para una determinada institución, o bien, a todos los contenidos o áreas no explicitadas dentro del currículum formal o explícito.

Sacristán (1988) alude al currículum como un proceso y menciona seis niveles de objetivación. En primer lugar, refiere al currículum prescrito como el resultante de las regulaciones que intervienen en el proceso en el sistema educativo. Señala que el mismo provee una prescripción acerca de lo que debe ser su contenido, sirviendo como orientación. Refiere a su vez, que sus características dependerán del momento político y del sistema de cada país.

En segundo lugar, menciona al currículum presentado a los profesores a través de distintos medios y materiales (como los libros de texto), que proveen de un significado acerca del contenido del currículum prescrito. Alude a su vez que, debido a la generalidad en las prescripciones, las mismas no suele alcanzar al momento de orientar y diseñar la práctica. En tercer lugar, refiere al currículum moldeado por los profesores, aludiendo a que son ellos quienes dan forma y traducen los contenidos y significados provistos por la currícula; esta traducción se ve reflejada dentro del diseño o planificación de la práctica.

En cuarto lugar, refiere al currículum en acción, aludiendo que es el significado real de la propuesta curricular, pues se vislumbra dentro de práctica efectiva del proceso de enseñanza, caracterizada por los métodos y las interacciones intervinientes. En quinto lugar, alude al currículum realizado y refiere al mismo, como los efectos de distinto orden que se producen como consecuencia de la práctica, los mismos pueden ser de índole moral, social, afectiva o cognoscitiva. Señala a su vez, que estas consecuencias del currículum alcanzan no sólo a los alumnos, sino también a los profesores y se reflejan también en el entorno social como, por ejemplo, las familias.

En sexto lugar, alude al currículum evaluado y refiere que según cómo se haya conformado la evaluación (teniendo presente a los distintos factores intervinientes como ideologías, cultura y teorías pedagógicas), pueden resaltar determinados aspectos de la enseñanza, concordantes o no con lo prescrito. Por otra parte, menciona al currículum evaluado, como el que se compone de los contenidos que han sido requeridos en el proceso de evaluación y sostiene que, si bien éstos son la parte tangible y visible, se sugiere tener en cuenta también las otras experiencias educativas que no son evaluables pero que también son observables.

Por último, Cantón Mayo y Pino-Juste (2011) refieren a tres tipos de currículos. Mencionan el currículum abierto, como aquel que provee orientaciones y posibilita a las instituciones a tomar sus propias decisiones. Definen al currículum cerrado como aquel que llega a la institución con todas las decisiones tomadas, por tanto, no hay una elaboración sobre el mismo, ya que sólo cabe aplicarlo. Y por último refieren a un currículum básico, donde se presentan características de los anteriores, pero se distingue por reservar espacios para la toma de decisiones.

Pensando un Currículum Inclusivo

Sacristán (2010), menciona el poder inclusivo del currículum a fin de transformarlo en una herramienta que posibilite el diálogo, la discusión y el encuentro de distintas visiones sobre la educación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ONU) (2008), define al currículum como el instrumento elemental para poner en marcha el principio de inclusión. Señala, por tanto, que un currículum inclusivo tiene que ser flexible para poder responder a las diferentes características y necesidades de los educandos. Indica también la necesidad de adaptación a la variedad de estilos, capacidades y posibilidades de aprendizaje, utilizando criterios más flexibles y de habilidades mínimas, para que todos los estudiantes puedan obtener resultados satisfactorios. Destaca también que, para su activación, es esencial brindarles apoyo a los docentes, ya que este tipo de currículum demanda una exigencia mayor. A su vez, la ONU señala como característica de un currículum inclusivo, la participación activa de los educandos, a fin de comprender y vivenciar de manera significativa sus experiencias. Indica a su vez, que el docente como facilitador, posibilita un marco de flexibilidad para que cada uno de los alumnos pueda transitar el proceso de aprendizaje a su ritmo, dentro de un encuadre común de objetivos y propuestas.

La Unesco (2004, como se citó en de la Nación, 2019), provee su definición indicando que: “un currículum es inclusivo cuando las tradiciones y culturas de un país, las minorías étnicas o religiosas, las personas con discapacidad, las mujeres, entre otros, se ven claramente representadas y expresadas en él” (p. 29).

A su vez, la Unesco (2004) alude que, para el desarrollo de un currículum inclusivo, se requiere una flexibilidad que posibilite introducir las modificaciones que sean necesarias para poder atender a las necesidades de todos los estudiantes y a los diferentes estilos de abordaje de los docentes.

Flexibilidad Curricular

La Secretaría de Educación Distrital (SED) (2021), define a la flexibilización curricular, como “el proceso mediante el cual, a partir de un currículo básico, es posible generar ambientes, experiencias y oportunidades diversas para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan terminar satisfactoriamente su trayectoria escolar” (p. 20). A su vez, menciona los pilares esenciales implicados en los procesos de flexibilización del currículum, a fin de garantizar oportunidades equitativas, de transformación y calidad, que se caractericen por ser desafiantes e interesantes para los educandos.

Los pilares enunciados por la SED son: en primer lugar, la calidad, basada en un currículum fundamentado en propiciar fortalezas y potencialidades de los estudiantes. En segundo lugar, la universalidad, teniendo presente el reconocimiento de todos los estudiantes con sus características particulares. En tercer lugar, la proactividad, estableciendo de antemano dispositivos de ajuste ante la diversidad de estudiantes y los posibles emergentes que surjan. En cuarto lugar, la prospección y visión, a fin de preparar a los estudiantes para que se puedan desenvolver en el contexto de sociedad que participen. El quinto y último pilar enunciado, es la movilidad y tránsito, entiendo por tal, al desarrollo de estructuras necesarias para que los estudiantes transiten por sistemas educativos de carácter integral, que posibiliten el aprendizaje y la innovación, por ejemplo: la apertura de la oferta de actividades institucionales a otras escuelas, la acción de compactar el currículum ante un caso de enfermedad de un estudiante o bien, o el hecho de enfatizar algún área curricular, construyendo redes entre escuelas.

Por último, la Unesco (2004), alude que los currículums inclusivos se construyen conservando su carácter flexible, a fin de atender a todas las necesidades de los estudiantes y abarcar los diferentes estilos de trabajo de los docentes. Sugiere para lograr una flexibilidad curricular que sea efectiva, flexibilizar también los criterios de evaluación y acreditación. Refiere que estas estrategias son esenciales para asegurar el progreso de los estudiantes con respecto al currículum y que, de esta manera, posibilitan recibir una experiencia curricular que atienda a sus características y necesidades particulares.

Práctica Educativa

Cantón Mayo y Pino Juste, (2011) refieren al concepto de currículum como un conjunto de contenidos, como plan de instrucción, como experiencias de enseñanza y aprendizaje y como una práctica. Refieren que en esta práctica, se encuentra comprometida la acción educativa como sinónimo de un todo complejo, que implica relaciones comunicativas, concepciones y conocimientos que son sumamente significativos, pues si se produce el aprendizaje, modificarán la estructura cognitiva del aprendiente.

Zuluaga (1987, como se citó en Runge 2002), define a la práctica pedagógica como una noción metodológica que indica los modelos teóricos y prácticos utilizados en el proceso de enseñanza.

Por otra parte, Zabala Vidiella (1995), caracteriza la práctica pedagógica como fluida y difícil de determinar, de tipo compleja, ya que expresa ideas, valores y hábitos pedagógicos. Indica también, que la estructura propia de la práctica educativa se justifica dentro de los parámetros institucionales y obedece a múltiples factores organizativos como: tradiciones metodológicas, posibilidades reales de acción en relación con los medios y condiciones físicas existentes.

Davini (2015), refiere que es habitual pensar que la práctica representa un hacer, pero señala esta visión como limitada y simplicista, por considerar que sólo se remite a lo real, sincrónico y visible de lo que las personas hacen. La autora, refiere a las prácticas como el resultante de las nociones, valoraciones y pensamientos que han sido incorporados de las experiencias personales y sociales. Por tanto, alude que, al hablar de prácticas, es necesario pensar más allá de las capacidades operativas y técnicas de un hacer y comenzar a considerarlas como fuente de conocimiento y aprendizaje.

Sarlé (2000), refiere específicamente a las prácticas que se desarrollan dentro del Nivel Inicial, mencionando que muchas de ellas, surgen como consecuencia de ciertas tradiciones y costumbres que se han ido transmitiendo a través del tiempo y distintas generaciones. Señala que muchas de las ideas y formas de llevar adelante la práctica se conforman como espacios de apertura, pero en muchas ocasiones también como espacios de cierre. Alude que es de esta manera, como se produce una intersección entre aspectos novedosos y otros conservadores, que le otorgan una caracterización única al Nivel.

Bordieu (1980) introduce el concepto de habitus en relación a las prácticas:

> Producto de la historia, el habitus origina prácticas individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el habitus el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo. (pp. 88-89)

Davini (2015), toma el concepto de habitus propuesto por Bourdieu sosteniendo que, el mismo refiere a un conjunto de estructuras que determinan y las prácticas con un carácter estructurador duradero y transferible. Menciona a su vez, que este sistema de estructuras, han sido producto de la incorporación sucesiva y sostenida de ciertas conductas en relación a su contexto y que las mismas son consideradas como intrínsecas y totalmente naturales. Señala como característica que, al haber sido incorporadas como principios, son difíciles de volver a pensar y reflexionar. Sostiene que el habitus engendrado en condiciones sociales históricas, da coherencia y sostenimiento a determinadas conductas actuales de grupos o clases sociales. Por último, refiere que el habitus docente, remite a principios históricos del sistema educativo, y es por ello que habitualmente perpetúan sin replanteos que, como consecuencia, determinan su accionar.

Pulido González (2013) alude específicamente al Nivel Inicial, mencionando que muchas de las rutinas que se desarrollan en las instituciones educativas, se ubican dentro de una concepción mecánica, caracterizada por su rigidez y falta de espontaneidad. Por este motivo, al autor propone el desafío volver a pensar las rutinas y vivirlas como una oportunidad pedagógica, como un tiempo privilegiado para el desarrollo y aprendizaje, que implica un aspecto fundamental en la primera infancia. Sugiere, por tanto, el ejercicio de una reflexión crítica sobre la labor diaria, revalorizando las rutinas por fuera de una concepción mecanicista y meramente asistencial.

Davini (2015) también invita a la reflexión sobre las prácticas docentes, aludiendo que este ejercicio permite, cuestionar los conocimientos y hábitos incorporados. Sugiere aprender con la mirada de otros aportes, rehacer el modo de acción, experimentar y comenzar a probar otros modos, pensar e incorporar nuevas alternativas y compartir la experiencia con otros.

Diversidad

La Secretaría de Educación, Dirección de Currícula (2000), enuncia en su Marco General el compromiso de trabajar con la diversidad. Señala este abordaje desde el reconocimiento de las diferencias, invitando a revisar los conceptos internalizados con respecto a la supuesta normalidad. Enuncia a su vez, como objetivo de este abordaje, el hecho de garantizar la igualdad de oportunidades, desde el reconocimiento de la singularidad. Apuesta y enuncia el tratamiento de la diversidad como una posibilidad de enriquecimiento y propone el compromiso frente al respeto de la heterogeneidad hacia identidad compartida. Por último, compromete a la institución desde un abordaje ético e integral y sugiere que abarque distintas esferas en relación a los diferentes actores institucionales y de la comunidad, teniendo presente los medios y estrategias utilizadas con respecto a la enseñanza.

Cabrera et al. (2023), plantean específicamente el abordaje de la diversidad en el Nivel Inicial, mediante la diversificación de distintos componentes como los rituales, los contenidos, los materiales, los espacios, la organización. Este abordaje se enmarca con el propósito de que todos se sientan partícipes, independientemente de sus capacidades o necesidades particulares. Mencionan que, por sus características, las salas del Nivel siempre han sido un espacio propicio para favorecer una instancia de encuentro y oportunidad. A su vez, refieren que dentro la diversidad se vislumbra y percibe en las distintas formas de hacer, pensar, sentir, comunicar, accionar. Enfatizan a su vez, la responsabilidad de cada uno de los actores comprometidos, a fin de respetar y a cada uno de los niños y niñas del nivel.

Por otra parte, estos autores sostienen que la diversidad nos encuentra implicados en la misma, debido a que todos formamos parte de la misma. Aluden también, que pensar en la diversidad dentro de las salas del nivel, es necesario tener presente las individualidades de cada uno de los alumnos, pensando en una educación de carácter flexible que se adapte y resignifique en función de las mismas.

El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología Presidencia de la Nación (2019) propone tomar como una oportunidad de aprendizaje conjunto, la aceptación y valoración de las diferencias de cada uno de los estudiantes. Sugiere abordar mediante la construcción de estrategias de intervención, una propuesta de trayectos personalizados que permitan conservan la singularidad, haciendo hincapié en la protección del interés de los niños, en su enseñanza y en el sentido de pertenencia y comunidad.

Interculturalidad

En el marco de derechos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015), indica que “la interculturalidad se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (p. 4. Artículo 4, inciso 8).

Con respecto a su abordaje, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021), propone recuperar y reconocer las diversas identidades culturales, derribando estereotipos incorporados socialmente y haciendo hincapié en la construcción de una identidad propia. Para ello, sugiere un enfoque, tomando como punto de partida los saberes y experiencias de los estudiantes dentro de sus comunidades de pertenencia. A su vez, propone ampliar los conocimientos de la realidad y del contexto de tipo social y cultural en el que están inmersos, a fin de fortalecer sus identidades. Encuadra al trabajo dentro prácticas que favorezcan el mutuo respeto y la aceptación de las diferencias, como oportunidad de enriquecimiento.

Devalle de Rendo y Vega (2006), apelan al sentido y a la importancia de educación intercultural, teniendo presente no sólo su carácter explícito y formativo, sino también su capacidad transformadora, por su posibilidad de incidir profundamente los valores y la moral.

La DGCyE (2022), en su Diseño Curricular para la Educación Inicial, alude que enseñar desde la perspectiva intercultural, requiere de una valoración de las diferencias, sobre la idea que las mismas son inherentes a todos los individuos y sociedades. A su vez propone revisar posibles criterios homogeneizantes y propiciar el abordaje de la diversidad hacia el reconocimiento de múltiples identidades, apostando a garantizar una experiencia escolar infantil de carácter pleno y para todos. Sugiere inscribir las prácticas escolares sobre la base de relaciones recíprocas, promoviendo el diálogo, la participación, la interacción y la co-construcción. Señala por otra parte, que la educación intercultural en el Nivel Inicial, se compromete a comprender cada realidad, como parte de la cultura y del proyecto social compartido. Enfatiza el término de pluralidad, a fin de atender a la diversidad cultural y las demandas que surgen del conjunto de la sociedad.

Además, señala que el enfoque educativo inclusivo, busca propiciar la participación, la comunicación y acceso a bienes de carácter material, simbólico y cultural. Señala la importancia del co-protaganismo de los niños como sujetos de

derecho, implicados en la construcción del mundo social. Propone la interculturalidad dentro de la educación infantil, desde un abordaje cotidiano, que alance las distintas propuestas del Nivel. Concluye que ésta, se asienta desde la base de una construcción conjunta que permita volver a pensar y a pasar las prácticas cotidianas, para poder llevarlas a cabo desde una perspectiva intercultural.

Inclusión

Booth et.al (2006) aluden que todas las personas tienen su propia concepción acerca de la inclusión, a su vez, refieren que la misma se constituye como un elemento clave en materia de educación que se sustenta sobre el principio de igualdad con respecto a la valoración de todas las personas. Los autores involucran tanto a los niños como a los profesionales, apostando a una labor compartida que se sustenta en el juego, la participación y el aprendizaje. Se sugiere entender a la inclusión en sentido amplio, apostando a la eliminación de toda forma de exclusión.

Existen múltiples definiciones e interpretaciones del término inclusión, la ONU (2017) la conceptualiza como el "proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes" (p.7).

Ante la diversidad de conceptualizaciones para poder arribar al verdadero significado de inclusión, Echeita Sarrionandia y Ainscow (2011) señalan determinados elementos para poder alcanzar una definición más acabada y caracterizada, aludiendo a la inclusión como sinónimo de proceso, como una labor que nunca termina ante la búsqueda continua de formas cada vez más convenientes, para poder dar respuesta a la diversidad. Proponen centrar la atención en el reconocimiento y supresión de barreras, a fin de realizar mejoras en políticas y prácticas inclusivas que se encuentren en relación a la asistencia, a la participación y rendimiento del alumnado. Apuestan al aprendizaje y a la calidad en la experiencia educativa, para poder alcanzar buenos resultados. Sugieren a su vez, tener peculiar atención en aquellos grupos con posibilidad de marginación, exclusión o imposibilidad de alcanzar el rendimiento esperable.

Echeita Sarrionandia (2017) amplía el enfoque de la educación inclusiva proponiendo el concepto en relación a *todo* el alumnado, sin necesidad de tener algún tipo de condicionamiento o limitación. Menciona y se refiere a un *todo* de tipo absoluto, a fin de garantizar con igualdad, la participación, el acceso a los espacios, la convivencia y el bienestar. Señala la importancia de brindar la posibilidad de aprender y de adquirir competencias básicas necesarias, para alcanzar una vida con calidad.

Prácticas Inclusivas

Moliner García et al. (2017), definen a las prácticas inclusivas como aquellas que se desarrollan en un contexto situado en el modelo inclusivo. Al igual que el autor Echeita Sarronandia, refieren a la inclusión abriendo la mirada sobre la idea de ayudar sólo a los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales. Plantean la necesidad de centrar el apoyo a las necesidades particulares de todos los alumnos, independientemente de sus posibles dificultades. Sostienen que el desarrollo de prácticas inclusivas, se sustentan en la búsqueda de lenguajes compartidos, en la creación de espacios abiertos al diálogo, que provoquen la reflexión conjunta.

Por otra parte, los autores señalan que el enfoque basado en prácticas inclusivas, tiene presente las opiniones de los distintos actores institucionales y fomenta la observación y discusión sobre las prácticas educativas. Refieren también, que el mismo promueve discusiones grupales y propicia el análisis de los documentos institucionales, fomentando herramientas como entrevistas y estudios de caso, sugiriendo para ello, la cooperación entre las escuelas. Mencionan como objetivo, promover una indagación de lo propio, para reflexionar y mejorar las acciones educativas.

La ONU (2009), refiere que una buena práctica inclusiva debe entenderse como una acción que adquiere sentido y se lleva adelante dentro de un contexto real y concreto. Señala también que no hay un ideal de prácticas, ya que las mismas dependerán de la realidad donde se desarrollen. Propone salir de la imitación y comparación de acciones, para comenzar a reflexionar sobre el propio accionar. Sugiere comenzar a preguntarse para encontrar respuestas e identificar posibles dificultades que puedan encontrar los alumnos en el proceso de aprendizaje.

A su vez, sostiene que:

> Constituye una “buena práctica”, toda actuación que se oriente, a partir del compromiso del profesorado, el alumnado y las familias, a promover la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado, sobre todo de aquellos en mayor situación de vulnerabilidad. No es una cuestión de “todo o nada”, sino fundamentalmente de “grado” y de progreso sostenido (proceso). (p.5)

Filidoro (2021), en el video *De autoras y autores* perteneciente a la subsecretaría de Educación, refiere a la necesidad de fortalecer y hacer presente las prácticas inclusivas y menciona que, si bien están presentes, suelen encontrarse disueltas en

enunciados establecidos, que se caracterizan por no brindar posibilidades de acción. Alude a la noción de prácticas, a fin de evitar que las mismas queden atrapadas en enunciados alejados de la cotidianeidad de la escuela. En sus palabras: "Las prácticas son una construcción permanente. No es algo a lo que podamos llegar de una vez y para siempre. Se trata de un esforzado proceso colectivo que no tiene punto de llegada, del que todas, todos somos responsables" (2m 37s).

Sostiene que este tipo de prácticas interpelan nuestra formación, con el desajuste producido entre el saber y la necesidad de dar respuesta. Señala la noción de pluralidad, en cuanto a las posibilidades de cada alumno y en relación a la posibilidad de brindar posibilidades heterogéneas, que se constituyan como parte del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, Filidoro (2018) propone repensar las propuestas dentro del nivel inicial, a fin de originar experiencias que se constituyan como potenciadoras del aprendizaje de todos. A su vez, sugiere pensar en tiempos y formas flexibles para aprender, revisando los haceres profesionales para poder compartir y armar un entramado diferente. Apuesta a la presencia de espacios de encuentro para el armado compartido, a fin de repensar y poder estrechar lazos. Refiere que esta construcción requiere hacer un alto en el accionar cotidiano, para repensar las prácticas docentes y psicopedagógicas, apostando a la posibilidad de contribuir a las subjetividades, por fuera de etiquetas, apuros y enunciados deterministas.

Herramientas para Favorecer la Inclusión

Tal como lo menciona el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014), el enfoque del Diseño Universal para el aprendizaje, se centró sobre las ideas del arquitecto Ron Marce, quien se refirió por primera vez a la concepción de un diseño universal en relación al acceso y diseño de las estructuras arquitectónicas. Llevado al ámbito de lo educativo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014), propone el Diseño Universal para el aprendizaje (DUA), como un método para poder proporcionar a todos los estudiantes igualdad de oportunidades en entornos inclusivos, con flexibilidad en los enfoques curriculares. Mediante esta propuesta, se busca que los aspectos edilicios y las condiciones de aprendizaje, puedan ser accesibles para todas las personas. Propone, por tanto, este diseño, apostando a una educación basada en los derechos humanos y de mejor calidad.

En relación a la metodología, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014) propone desarrollar formas flexibles de aprendizaje, crear un entorno áulico

atractivo, mantener las expectativas sobre las capacidades de los alumnos, empoderar a los docentes para poder reflexionar sobre sus metodologías; atendiendo a contribuir con los resultados de todo el alumnado, inclusive de aquellos con discapacidad.

Este método propuesto por el Fondo se basa en tres principios con el objetivo de promover múltiples medios para la representación, para la acción y expresión; así como también para la motivación y el aprendizaje. Estos principios determinan su enfoque, ya que proponen la diversificación con respecto a la presentación del contenido y de la información, sugieren la diferenciación y ampliación de las formas de expresión de los estudiantes y mencionan la importancia sobre la motivación y estimulación con respecto al aprendizaje.

El Diseño Universal para el aprendizaje propuesto por el Fondo de las Naciones Unidas para la Educación (2014), sugiere la implementación de múltiples medios para las instancias evaluativas, realizar ajustes en los modos de presentación, abordar distintas posibilidades de respuesta mediante distintos materiales, ajustes del entorno con respecto a disposiciones espaciales, grupales o del espacio físico y ajustes en los tiempos de realización.

Tal como lo menciona el Fondo de las Naciones Unidas para la Educación (2014), se propone como objetivo principal del DUA, que cada docente pueda garantizar el acceso al currículum y pueda diseñar sobre el principio de flexibilidad, a fin de favorecer las condiciones de participación y accesibilidad.

Por otra parte, Booth et al. (2002), proponen el Index como una guía para la mejora de la calidad y evaluación educativa. Lo caracterizan como un conjunto de materiales diseñados para favorecer el desarrollo de una verdadera educación inclusiva en el ámbito educativo. Promueven su utilización como un apoyo para poder desarrollar nuevas iniciativas y evaluar las posibilidades existentes, para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas.

En la tercera edición del Index, Ainscow y Booth (2011) sugieren indicadores con preguntas predeterminadas, a fin de poder realizar una evaluación y una revisión de la escuela y del currículum, como sinónimo de una construcción conjunta. Proponen una serie de dimensiones que hacen hincapié en la formación culturas inclusivas y en el desarrollo y cumplimiento de políticas y prácticas inclusivas. Las distintas dimensiones y secciones de la guía, tienen como objetivo el compromiso sobre la implementación de valores inclusivos. Su propuesta, se orienta a estructurar un plan de mejora para

lograr una escuela inclusiva y a establecer los procesos para hacer factible su ejecución.

También proponen a través de la guía del Index, orientaciones que apuntan a reconocer los principios inclusivos dentro de las acciones cotidianas, a fin de visualizar de manera más detallada las prácticas desarrolladas. Los autores indican que, mediante la utilización de esta guía, muchas personas lograr ampliar su concepto de inclusión.

La ONU (2009) propone una guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Enuncia que la misma, ayuda a las escuelas en el proceso de autoevaluación con respecto a su respuesta educativa, promoviendo experiencias de cambio y progreso a fin de potenciar un espacio donde todos puedan encontrar oportunidades para aprender. Dentro de esta guía, ofrece pautas que favorecen la reflexión, con el objetivo de poder evaluar respuestas enmarcadas en una educación inclusiva. Propone a su vez, con la utilización de esta herramienta, introducir cambios e innovación en pos de garantizar la misma. Menciona que se trata de un instrumento sencillo, para que los equipos de la escuela puedan tener presentes los aspectos que contribuyen a dar respuestas más atentas a las necesidades de todos los alumnos.

Visión de inclusión dentro de los Diseños Curriculares del Nivel Inicial

La Secretaría de Educación, Dirección de Currícula (2000), enuncia en su Marco General, a la inclusión en contraposición a la integración, que supone que la incorporación de la diferencia de uno, en el resto de iguales. Menciona a su vez, que todos los niños tienen necesidades educativas particulares y desde allí propone el hecho de brindar y por ende recibir una educación común o normalizada, que aborde las necesidades comunes y particulares sobre la base de un currículum común. Señala que en algunos casos no es posible abordar las diferencias con recursos comunes y disponibles, por ello es necesario introducir adaptaciones de acceso al currículum, acudir a la incorporación del personal profesional diferenciado, o introducir modificaciones en relación a lo edilicio, o bien a la utilización de recursos o materiales didácticos. Se mencionan también las adaptaciones curriculares como posibilidad dentro del proceso de inclusión.

A su vez, dicha secretaría menciona dentro del Marco General, el concepto de necesidades educativas especiales, refiriendo a los niños que requieren de ciertas determinadas adaptaciones. Señala que, no necesariamente implica mencionar el

concepto de discapacidad, sino que, al emplear esta denominación, se expresa una noción de interacción entre las posibilidades, recursos de los niños, de las familias y de la institución. Sugiere entonces, hacer especial hincapié en las demandas requeridas y no en las patologías.

La Secretaría de Educación, Dirección de Currícula (2000), propone evaluar cuidadosamente cada situación a fin de lograr una verdadera inclusión. Sugiere para lograr la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, conocer antecedentes de los niños, evaluar necesidades y el requerimiento de asistencias interdisciplinarias. Propone también, realizar un abordaje compartido con las familias, propiciando el intercambio y la comunicación. Menciona a su vez, la necesidad de evaluar los recursos institucionales disponibles o necesarios, a fin de planificar y anticipar la construcción de posibles estrategias. Propone un abordaje conjunto con todos los estudiantes, donde se propicien valores de solidaridad y respeto. Señala la importancia de documentar el progreso y las dificultades y de requerir personal especializado, mediante un abordaje interdisciplinario.

El Ministerio de Educación, Gerencia Operativa de Currículum (2016), en el Diseño para la Educación Inicial, niños de 45 días a 2 años, menciona el tratamiento de la diversidad e inclusión, aludiendo a la participación de todos los actores implicados en el proceso educativo, a fin de eliminar y superar las barreras que pudieran presentarse en el mismo. Expresa la importancia de garantizar el derecho que tienen las personas para ser reconocidas con respecto a su comunidad de pertenencia, su cultura, su contexto social o situación personal.

El Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo (2016), en su Diseño Curricular para la Educación Inicial, niños de 45 días a 2 años, retoma las ideas expresadas dentro del Marco General mencionado anteriormente, sosteniendo el abordaje e inclusión de niños que presenten otras necesidades (de tipo motor, sensorial, visual, auditivo, intelectual). Destaca la importancia de la detección temprana de estas necesidades, a fin de llevar adelante las acciones que sean necesarias para garantizar su inclusión. Nuevamente menciona posibles pautas para su abordaje, haciendo hincapié en visualizar y dar respuesta a las demandas institucionales y al abordaje interdisciplinario requerido. Expresa el derecho que tienen estos niños a recibir una educación de calidad sobre la base de los aprendizajes comunes característicos del Nivel, orientados a conocer el ambiente circundante, expresar mediante distintos lenguajes, afianzar sus capacidades motrices, sociabilizar con adultos y pares y

enriquecer su autonomía entre otros. Por último, se alude nuevamente a la posibilidad de introducir adecuaciones en el currículum, en aspectos edilicios y estructurales, y en materiales didácticos. Se destaca la importancia del trabajo conjunto y se menciona a la evaluación y supervisión como elementos claves, para determinar las demandas necesarias a fin de garantizar la inclusión.

La Secretaría de Educación, Dirección de Currícula (2000), en su Diseño Curricular para la Educación Inicial, para niños de 2 y 3 años, enuncia que su tarea se organiza en relación a lo establecido dentro del Marco General, que sirve de guía para el desarrollo de la propuesta educativa. En este Diseño no se alude específicamente a la inclusión, enuncia propósitos específicos orientados a generar un clima de afecto y confianza, enriquecer la capacidad de juego, favorecer la exploración del ambiente, fomentar las situaciones comunicativas mediante la expresión oral, afianzar y ampliar las propuestas corporales y favorecer la comunicación con las familias, en pos de una labor compartida.

Más adelante, el Ministerio de Educación e Innovación (2019), enuncia en su Diseño Curricular para niños de 4 y 5 años, su concepción de jardín desde una visión pluralista, democrática e inclusiva. Propone la diversificación y flexibilización de las propuestas, como un espacio de encuentro que favorezca el enriquecimiento de todos los alumnos en un clima de entusiasmo por aprender. Se amplía la visión inclusiva, teniendo presente la diversidad, en relación a la necesidad de respuesta ante los distintos intereses y ritmos de aprendizaje. Se destaca la importancia de la libre elección de los alumnos, a fin de posicionarlos como constructores de conocimiento y con el objetivo de enriquecer sus potencialidades.

A su vez, el Ministerio de Educación e Innovación en el diseño curricular para niños de 4 y 5 años, menciona la necesidad de una mirada atenta y de un proceso reflexivo que provea apoyos sólidos y decisiones que garanticen la inclusión. Se alude también, a la necesidad de conocer las necesidades y posibilidades de las familias apostando a un trabajo compartido, basado en la construcción conjunta y el compromiso en pos de una educación de carácter integral. Se sugiere la identificación de barreras y la necesidad de apoyo particulares, a fin de encontrar los mejores caminos para el aprendizaje. Se piensa la sala como un lugar acogedor, que potencie el desarrollo y el bienestar integral de los niños, mediante el desarrollo de experiencias significativas. Por último, menciona el compromiso asumido por el Estado a fin de garantizar que los jardines se transformen en espacios inclusivos, como resultante del trabajo de los

equipos educativos y las familias. Se alude a la importancia de la flexibilización del espacio, mencionando a la multitarea como una modalidad de organización que propicia las posibilidades de elección y el accionar autónomo de los niños.

La DGCyE en su Diseño Curricular para la Educación Inicial (2022), alude a la importancia del reconocimiento y entendimiento de las diferencias. A su vez, problematiza y discute enunciados construidos sobre la idea de tolerancia y aceptación, aludiendo a la presencia de una relación desigual, donde existe un reconocimiento de aquel diferente sobre una supuesta idea de normalidad. Señala como consecuencia, que, por este motivo, no es posible entender a las diferencias como propias también y no es posible ver a las diferencias con la idea de oportunidad y enriquecimiento.

En su contenido señala la importancia de generar condiciones para favorecer sujetos que puedan elegir y pensar de manera autónoma. Refiere a la inclusión pensada como el derecho de participación de todos y señala necesario reconsiderar el significante “inclusión” como el derecho de participación para todas y todos. Por otra parte, alude al concepto de discapacidad y señala que no determina posibilidades. Menciona que la misma, es una siempre es una responsabilidad que la educación debe asumir en el marco de los derechos.

A su vez expresa que el hecho de idealizar a la discapacidad, desde enunciados de sobrevaloración e infantilización subestima sus capacidades y destaca la segregación. Por último, problematiza con respecto estancamiento en relación a las conductas esperables desde el ámbito médico y biológico, que irrumpen a contraposición de la posibilidad de pensar y apostar a la potencialidad de las prácticas educativas y sociales.

Capítulo 4
Conclusiones

El presente trabajo de investigación, se constituye como un estudio de tipo teórico. Teniendo presente los aportes de Montero y León (2007) “. . . se considera estudio teórico todo aquel que presenta avances teóricos, estudios de revisión, actualización, comparación y análisis crítico de teorías o modelos en un determinado campo” (p. 849). Se categoriza a su vez, como un estudio teórico de revisión.

Coral (2016), alude que una revisión bibliográfica supone un proceso de análisis de documentos, sobre un tema determinado. Este análisis forma parte de un proceso de investigación que supone la selección, organización y posterior síntesis orientada del material recopilado.

Para realizar el relevamiento de la información, se efectuó una búsqueda en reconocidos reservorios de investigaciones académicas como: Scielo, Redalyc, Reserchgate. Por otro lado, se utilizaron bases de datos como Google académico, Scribd, Perlego, Repositorio Uflo y Academia Edu.

También se utilizaron fuentes de investigación primarias como libros en formato papel y digital, artículos científicos y material audiovisual. A fin de cumplimentar con los objetivos de la investigación, se consultaron diferentes documentos curriculares pertenecientes al Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, complementando con la indagación de otros currículos provinciales y bonaerenses.

En relación a la normativa educativa del nivel, se tomaron como referentes a las leyes, documentos oficiales, cuadernillos del Ministerio de Educación, y artículos de investigación pertenecientes a organismos reconocidos mundialmente como UNESCO, ONU y UNICEF.

Por otra parte, se utilizaron fuentes secundarias como resúmenes y artículos de revisión y análisis. Como criterio de exclusión no fueron considerados los textos que referían a la inclusión desde la perspectiva de discapacidad.

Se ha realizado un recorte en términos específicos relacionados con las variables currículum, prácticas pedagógicas e inclusión. El período histórico ha sido seleccionado en relación a las fechas de las versiones más actualizadas de los diferentes documentos curriculares pertenecientes al Nivel y a las investigaciones sobre la temática seleccionada. El mismo ha sido delimitado desde el año 1980, hasta la actualidad.

Discusión Teórica

La diversidad interpela a las instituciones educativas del Nivel Inicial. Los niños y niñas que allí asisten, poseen multiplicidad de intereses, capacidades, posibilidades y modos de adquirir el aprendizaje. Surge allí el desafío y la necesidad de dar respuesta desde un enfoque inclusivo amplio. Echeita Sarrionandia (2017), propone referirse al concepto de educación inclusiva teniendo presente a absolutamente todo el alumnado, sin hacer referencia a ningún tipo de condicionamiento.

Pensar la inclusión asociada a una patología o dificultad de aprendizaje, imposibilita su abordaje más intrínseco, es decir, aquel que surge del accionar cotidiano. Cabrera et al. (2023), refieren específicamente al abordaje de la diversidad dentro del Nivel Inicial, proponiendo diversificar distintos aspectos materiales, organizacionales y espaciales, que se encuentran implicados dentro de las prácticas educativas. Coincidiendo también con el concepto de educación inclusiva propuesto por Echeita Sarrronandia, los autores refieren que la propuesta de diversificación se enmarca en el propósito de hacer partícipe a todo el alumnado, independientemente de sus capacidades o necesidades particulares. Tal como lo mencionan Booth et. al (2006), la inclusión se constituye como un elemento clave dentro de la educación, pues, propicia la valoración de todas las personas y se fundamenta sobre el principio de igualdad.

Históricamente, las instituciones educativas han tenido una clara tendencia hacia la homogeneización, aún en el Nivel Inicial, cuya estructura es más abierta y permeable a los cambios, sigue vigente la concepción de una propuesta en la que todos los niños deben hacer al mismo tiempo, en el mismo espacio, con los mismos materiales y con una misma finalidad. Davini (2015) propone pensar las prácticas educativas, como el producto de distintas concepciones, valoraciones y nociones que han sido incorporadas de experiencias sociales y personales. Destaca también, que el *habitus* docente, otorga a las prácticas un carácter estructurante, que deja por fuera de la posibilidad de revisión y reflexión.

Los diseños curriculares, pueden constituirse como una guía orientadora del accionar, tal como lo señalan Soto y Violante (2010), el currículum resulta un marco de referencia para la elaboración de proyectos en el aula y a nivel institucional. Por otra parte, Cantón Mayo y Pino Juste, (2011) refieren al concepto de currículum como un como plan de instrucción, como un conjunto de contenidos en relación a las experiencias de enseñanza y aprendizaje y fundamentalmente, como una práctica. A su vez, y tal como lo señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y

la Cultura (2008), el currículum se constituye como el instrumento elemental para poner en marcha en principio de inclusión.

Tras realizar un trabajo de revisión bibliográfica y de revisión de los diferentes diseños curriculares pertenecientes a la zona geográfica de CABA, se ha logrado cumplimentar el objetivo específico de establecer relaciones entre la propuesta pedagógica de los documentos y el nuevo enfoque inclusivo.

Como objetivo principal del presente trabajo de investigación, luego de describir y analizar los aportes de los diseños curriculares respecto a la inclusión, se concluye que promover el acercamiento y conocimiento de los documentos curriculares del Nivel Inicial, pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (CABA), potencia el desarrollo de prácticas inclusivas dentro del accionar cotidiano. Cabe destacar que, para ello, se requieren acciones de supervisión y reflexión por parte de los distintos actores institucionales. Tal como lo señala Davini (2015), es menester volver a cuestionar aquellos hábitos y conocimientos incorporados en el ejercicio de las prácticas educativas, apostando a la mirada con otros y a la construcción conjunta de nuevas estrategias y modos de pensar y hacer.

Aportes y Contribuciones

La revisión bibliográfica del recorte seleccionado, permite obtener una visión más amplia e integral acerca de la inclusión. Se ha destacado la necesidad de incluir a todos los alumnos, mediante un enfoque centrado en las prácticas educativas.

Este estudio permite responder a la pregunta de investigación: ¿Qué aportes enuncian los diferentes diseños curriculares para contribuir y orientar las prácticas cotidianas hacia un nuevo enfoque inclusivo?

La revisión de los diferentes diseños curriculares, ha permitido conocer el recorrido y avance de la propuesta de abordaje con respecto a la inclusión. Como resultado se afirma que el avance de las ediciones, refleja un notorio progreso con respecto a la perspectiva de la inclusión. Cabe destacar que los documentos que se encuentran más actualizados, presentan un enfoque más amplio acerca de la educación inclusiva, es por ello que se considera menester el conocimiento de todos los diseños, sin distinción de las franjas etarias a cargo.

Si bien, la delimitación del presente trabajo se ciñe a la zona geográfica de CABA, se recomienda el conocimiento del Diseño Curricular para la Educación Inicial (2022), perteneciente a la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Gestión, Cultura y Educación,

por tener la orientación más propicia para el desarrollo de las prácticas inclusivas desde un contexto cotidiano.

Teniendo presente que el Marco General para la Educación Inicial (2000), se constituye como una guía orientadora para el abordaje educativo respecto del Nivel Inicial, se destaca la necesidad de actualización del documento. El mismo realiza una notoria diferenciación de aquellos niños que requieren adecuaciones, referenciándolos bajo el término necesidades educativas especiales (NEE), que se asienta sobre una posible concepción de normalidad.

Dieciséis años más tarde, El Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo (2016), en su Diseño Curricular para la Educación Inicial, niños de 45 días a 2 años, retoma las ideas expresadas dentro del Marco General, y si bien ya no menciona el concepto de NEE, refiere exclusivamente a la inclusión de niños que presenten otras necesidades (de tipo motor, sensorial, visual, auditivo, intelectual).

Retrocediendo nuevamente dieciséis años hacia atrás, la Secretaría de Educación, Dirección de Currícula (2000), en su Diseño Curricular para la Educación Inicial, para niños de 2 y 3 años, sólo enuncia la organización de su tarea en relación a lo establecido dentro del Marco General. Cabe destacar que en este documento no se alude a la inclusión.

Dentro de la zona geográficamente delimitada, el Ministerio de Educación e Innovación (2019), presenta en su Diseño Curricular para niños de 4 y 5 años, una visión del currículum como instrumento que potencia la reflexión sobre la tarea educativa. En este documento, se apuesta al intercambio y al debate en relación a lo obvio, establecido y naturalizado. Por otra parte, se propone desarrollar la propuesta educativa, desde una concepción democrática y pluralista, apostando a la heterogeneidad y flexibilidad de las propuestas. Se apuesta a un aprendizaje compartido, donde la diversidad se enuncia como una posibilidad enriquecedora. Se sugieren condiciones a tener en cuenta al momento de pensar en una propuesta didáctica inclusiva, dentro de ellos, se propone presentar actividades desafiantes, tomar en cuenta distintos modos de aprender, tener presente sus intereses y conocimientos, garantizar la participación de todos los alumnos, realizar agrupamientos y propiciar una organización temporal flexible. Este documento propone una visión de inclusión, como sinónimo de construcción que se aborda desde el trabajo diario.

Cabe destacar que este documento curricular también menciona la posibilidad de un abordaje inclusivo con las familias, apostando al diálogo y a una relación de

complementariedad. Por último, este documento curricular propone un enfoque didáctico, desde ejes de experiencias y ejes transversales sumamente relacionados con el abordaje inclusivo.

De los cuatro diseños curriculares correspondientes a las distintas franjas etarias del Nivel, se destaca la propuesta y el enfoque inclusivo de la edición más actualizada, perteneciente al Diseño Curricular de niños de 4 y 5 años y se sugiere el conocimiento del documento curricular perteneciente a la provincia de Buenos Aires año 2022, por tener el enfoque más actualizado y por abordar la inclusión desde la perspectiva de interculturalidad.

Limitaciones de la Investigación

El trabajo de investigación se basó en una revisión bibliográfica sobre la temática de inclusión en el Nivel Inicial. Al tratarse de una revisión, cabe destacar que los hallazgos quedan sujetos a la selección de las fuentes consultadas, es posible que otros trabajos y estudios relevantes no hayan sido incluidos.

Al realizar la revisión de los documentos curriculares, se tomaron las ediciones más actualizadas, quedando por fuera dos ediciones pertenecientes al año 2000.

Si bien el trabajo de revisión se enfoca específicamente a los documentos que se encuentran dentro de la zona geográfica delimitada, se incluye el aporte del Diseño Curricular para la Educación Inicial año 2022, perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Quedan por fuera del trabajo de revisión, los documentos pertenecientes a las provincias de nuestro país.

Por último, es necesario mencionar que la investigación se basó específicamente en relación a las prácticas inclusivas centradas en los alumnos, aspecto que limita la comprensión integral de la temática.

Propuestas de Intervención

Al realizar el trabajo de revisión bibliográfica, se han encontrado valiosos aportes dentro de los distintos documentos provinciales, para la construcción de un nuevo enfoque de educación inclusiva. Es por ello que se considera conveniente una posible investigación sobre los aportes provenientes de los distintos documentos curriculares provinciales, a fin de tener una visión más amplia e integral de la temática, a nivel regional y nacional.

Los hallazgos obtenidos a partir de este trabajo, proporcionan el sustento para el

futuro desarrollo de distintas propuestas de intervención.

En relación al rol docente, se considera propicio favorecer encuentros que propicien la reflexión sobre la concepción personal acerca de la inclusión, a fin de construir de manera conjunta un concepto de educación inclusiva centrado en la participación de todos los alumnos.

Por otra parte, se sugiere un trabajo de revisión conjunta, sobre las prácticas educativas que se perpetúan y desarrollan con un carácter estructurante. El fin de esta revisión, tiene como objetivo propiciar la reflexión sobre las propias prácticas y apostar al desarrollo de prácticas inclusivas, mediante un enfoque de cotidianeidad.

Se propone favorecer el desarrollo de las prácticas inclusivas, desde la construcción conjunta de estrategias didácticas sobre la tarea educativa, como la diversificación de las propuestas, de los tiempos, espacios, contenidos y agrupaciones de niños, entre otras.

A su vez, se considera necesario propiciar el acercamiento a los diferentes documentos curriculares, a fin de ampliar el enfoque inclusivo y garantizar el desarrollo de un currículum inclusivo, de carácter abierto y flexible.

En relación a las familias, las propuestas de intervención apuestan el abordaje de la diversidad, como una posibilidad enriquecedora. Se sugieren actitudes de escucha y respeto hacia las diversas modalidades de crianza, basando el vínculo familia-escuela en una relación de complementariedad. Por otra parte, se sugiere el abordaje de la diversidad de las familias, desde una perspectiva de interculturalidad, donde las diferencias socio-culturales puedan constituirse como una oportunidad de construcción colectiva de identidad.

En relación a la institución, se sugiere la participación de la mayor cantidad de actores institucionales comprometidos en la tarea educativa, a fin de alentar el compromiso para el desarrollo de las prácticas inclusivas, como una obligación por parte de los adultos y como un derecho de todos los niños y niñas.

Dentro de las propuestas de intervención institucionales, es posible también favorecer el conocimiento y posible abordaje institucional de la Guía para la Educación Inclusiva, propuesta por Booth y Ainscow (2011), a fin de identificar posibles barreras para el aprendizaje y propiciar el enfoque inclusivo.

Se sugiere como futura investigación la revisión de las propuestas de evaluación y acreditación en relación al enfoque inclusivo. Dicha investigación puede estar sujeta a los distintos niveles educativos, a fin de obtener una visión integral de la problemática.

Sería interesante poder identificar en qué medida los documentos curriculares y las instituciones promueven formas flexibles de acreditación, basadas en una visión de desarrollo de competencias y no de logros. Su importancia radica, en pos de una posible construcción de un marco común de acreditación, que promueva el progreso de los estudiantes.

A fin de cumplimentar con el segundo objetivo específico del presente trabajo de integración, se propone un proyecto de abordaje institucional en relación con la temática seleccionada.

Capítulo 5
Proyecto de Intervención

Denominación

"Reflexiones sobre las prácticas educativas escolares"

Descripción

Este proyecto de intervención está destinado a todos los actores institucionales que se encuentren implicados dentro de la tarea educativa institucional.

La modalidad elegida se encuentra en relación a propiciar tres espacios de encuentro y reflexión, a modo de taller.

El mismo se llevará a cabo dentro un espacio que propicie la intimidad y el intercambio, provisto por la institución educativa.

El abordaje estará a cargo de un psicopedagogo, acompañado por el equipo de conducción de la institución, a fin de fomentar el abordaje y la reflexión situada en las prácticas educativas que allí se desarrollan.

Fundamentación

En estos últimos años, la sociedad se encuentra frente a cambios paradigmales importantes, que permiten repensar el concepto tradicional de infancia por el de *multiplicidad de infancias* en clave de derechos. La diversidad interpela a las instituciones, y es por ello que surge la necesidad de analizar y apostar a una escuela como un espacio de oportunidades, como un lugar desafiante, que enseñe sus posibilidades de aprendizaje, no sólo de los alumnos, sino también de los adultos responsables. En coincidencia con el abordaje propuesto, la autora Filidoro, (2018) propone repensar las propuestas dentro del Nivel Inicial, a fin de originar experiencias que se constituyan como potenciadoras del aprendizaje de todos. A su vez, sugiere revisar los haceres profesionales para poder compartir y armar un entramado diferente.

El rol del psicopedagogo posee un papel fundamental para garantizar prácticas inclusivas, Moliner García et al. (2017), señalan que el enfoque basado en prácticas inclusivas, aborda las opiniones de los distintos actores institucionales y fomenta la observación y discusión sobre las prácticas educativas.

Teniendo presente el abordaje conjunto entre el psicopedagogo y el equipo de conducción institucional, la ONU (2009), refiere que una buena práctica inclusiva debe

entenderse como una acción que adquiere sentido y se lleva adelante dentro de un contexto real y concreto. Señala también que no hay un ideal de prácticas, ya que las mismas dependerán de la realidad donde se desarrollen.

Objetivo General

- Ampliar la noción de la educación inclusiva, basada en un enfoque de derechos y centrada en la participación de todos los alumnos.

Objetivos Específicos

- Realizar un recorrido personal por experiencias de la propia escolaridad, en relación a la inclusión educativa, a fin de introducir el tema desde la sensibilización conjunta.
- Construir de manera conjunta un concepto de inclusión.
- Comenzar a reflexionar sobre las posibles prácticas inclusivas e identificar las no inclusivas.
- Reflexionar sobre las prácticas educativas cotidianas, bajo el nuevo concepto de inclusión.

Metodología de trabajo

Estos encuentros se realizarán en forma grupal, y dependiendo de la cantidad de concurrentes, se conformarán pequeños grupos para realizar la actividad.

Los contenidos y actividades de los encuentros estarán pre-establecidos en relación a los objetivos previstos.

Las intervenciones tendrán un carácter abierto, propiciando el abordaje con preguntas que inviten a la reflexión.

Cada encuentro tendrá un formato y objetivo diferente que se detallarán dentro del programa de actividades.

Todos los encuentros contarán con un momento de inicio, desarrollo y cierre, que propone una puesta en común de lo abordado.

Duración

Con un abordaje anual, se proponen tres encuentros espaciados cada 2 meses, durante el transcurso del ciclo lectivo. Como alternativa y para un abordaje más intensivo, se propone el abordaje en un trimestre, efectuando un encuentro por mes.

Responsables

Los responsables a cargo de los encuentros, serán como mínimo un psicopedagogo y un integrante del equipo de conducción institucional. Cabe destacar que la participación de los responsables a cargo, se encuentra abierta a otros profesionales que deseen sumarse a la propuesta.

Destinatarios

Los encuentros están destinados a todos los actores responsables del hecho educativo en el Nivel Inicial. Los destinatarios indirectos de los encuentros serán los niños y niñas, así como también sus familias, por su incidencia en relación al hacer educativo.

Localización Física

Estos encuentros están pensados para realizarlos dentro de instituciones educativas del Nivel Inicial.

El espacio físico será cedido por la institución, priorizando que le mismo sea propicio para el encuentro de los participantes y la reflexión.

Recursos

Dentro de los recursos humanos, se encuentran aquellos implicados en el desarrollo y preparación de los distintos encuentros.

Los recursos materiales serán, diversos materiales bibliográficos en relación al abordaje inclusivo, elementos de librería para la preparación del material, computadora, proyector, equipo de música.

Con respecto a los recursos financieros, el arancel será accesible y para favorecer su realización se proveerán todos los materiales necesarios para el encuentro.

Programa de Actividades

Encuentro 1: ¿Te acordás?

Inicio: Disposición de material bibliográfico con distintas corrientes acerca de la inclusión. Se incluirán artículos de interés, cuadernillos de UNICEF, y documentos

curriculares del Nivel. Se propondrá una puesta en común de lo encontrado y de las concepciones personales acerca de la inclusión.

Desarrollo: Se dividirá al grupo total, en tres grupos. Para hacerlo ofreceremos una bolsa con objetos que se encuentran en relación a los espacios seleccionados para desarrollar la actividad.

Una vez que los pequeños grupos ya se encuentren en los distintos espacios, la propuesta será para pensarse como alumnos y abordar las emociones y sensaciones de ese entonces en relación a la inclusión.

Mediante tarjetas con preguntas se abordarán las distintas propuestas.

El primer espacio estará abocado a las barreras para el aprendizaje y las sensaciones producidas con respecto a ello.

Las preguntas serán: Durante tu trayectoria escolar, *¿Encontraste alguna barrera para aprender? ¿Cuál? ¿Cómo lo resolviste? ¿Alguien te ayudó?*

El segundo espacio, estará orientado a recorrer experiencias personales acerca de la vivencia escolar. Las preguntas de las tarjetas serán: *¿Cómo te sentías en la escuela? ¿Cómo era tu estar diario? ¿Recordás alguna sensación de placer o displacer?*

El tercer espacio aborda el rol de adultos responsables en relación en la inclusión, las preguntas serán: *¿Recordás algún adulto muy significativo durante tu paso por la escuela? ¿Quién y por qué? ¿Sentís que pudiste tomar algo de él para tu desarrollo docente?*

Todas las preguntas se encuentran abiertas al recorrido por los distintos niveles educativos.

Se propondrá volver al salón de encuentro en común, y se invitará a quien desee a compartir alguna de las experiencias en relación a las preguntas.

Se intentará abordar al menos una experiencia de cada grupo, a fin de comenzar un abordaje integral. La reflexión se orientará a construir nociones empáticas con los alumnos y reflexionar sobre la importancia del rol docente.

Cierre: Se proyectará el corto *“El circo de las mariposas”*, a fin de vislumbrar las posibilidades que todos pueden alcanzar, posicionando la mirada desde la posibilidad y no desde los condicionamientos.

Se pedirá cada uno le escriba una frase a ese alumno que fue y se invitará a compartirla, a quien lo desee.

Encuentro 2: "Pasapalabra"

Inicio: Se comenzará el encuentro con la propuesta de un juego. Se les dará a los participantes, impresiones de distintas partes de la cara y un óvalo cortado en cartón simulando el contorno de la cara (el mismo será de un tamaño grande a fin de dificultar la percepción). Se propondrá que cada uno sin mirar, comience a pegar y a orientar las partes dentro del rostro (óvalo de cartón). Una vez, que hayan finalizado, compararemos las distintas producciones, haciendo hincapié en las diferencias de las producciones y en los procesos y tiempos utilizados, a pesar de contar con los mismos materiales.

Desarrollo: Se dividirá al grupo total en dos grupos, que se identificarán con un color. Se propondrá simular el juego *"Pasapalabra"* a fin de vislumbrar prácticas inclusivas y comenzar a construir de manera conjunta un concepto de inclusión.

Juego 1: Se comenzará con un tuti-frutti, cuyas categorías se completarán por tiempo, las mismas serán: *"Mi alumno hace", "Al jardín vamos a", "Mientras cambio el pañal", "Hoy armé un", "Cuando trabajo no me puede faltar".*

Una vez que hayan completado el juego se resolverá de manera conjunta, quién ha sido el ganador, determinando como premio una cantidad de segundos para utilizar en el juego final. Se analizarán las palabras y respuestas que han surgido, para reflexionar sobre las acciones que se consideras inclusivas y no inclusivas dentro de la institución.

Juego 2: Continuando con los mismos grupos, se presentará una frase referente a la inclusión desarmada. Se les dará las palabras sueltas a cada uno de los grupos y se les propondrá armarlas, con un límite de tiempo. Nuevamente el ganador acumulará tiempo para el desarrollo del juego final. Las frases desarmadas apuntan a dos aspectos diferentes de la inclusión, una en la responsabilidad de quienes deben garantizarla y otra centrada en el alumnado. Quien arme primero la frase o bien se acerque más a la idea de la misma en el armado, será el ganador del tiempo para el juego final.

En otra instancia por fuera del juego, sumando las palabras surgidas en el tuti-frutti, más las frases armadas, se les propondrá el armado en conjunto de una definición de inclusión, que luego se pondrá en común.

Cierre: Teniendo presente el tiempo ganado en cada uno de los juegos realizados, se jugará al "rosco" (realizado en cartón y con fichas de colores), incluyendo la mayor cantidad de palabras y definiciones en relación a la inclusión. Quien gane este juego, será el ganador del encuentro.

Encuentro 3: "Prácticas educativas"

Inicio: Se organizará el grupo total en una ronda, se propondrá una relajación con los ojos cerrados y se pondrá una grabación con frases que suelen escucharse en la escuela y se corresponden con prácticas no inclusivas. Luego, se les enviará una encuesta anónima a sus celulares para que puedan responderla con total libertad. Las preguntas se encontrarán orientadas a la percepción personal y global, haciendo foco en la reflexión personal del hacer profesional. Las preguntas de la misma serán: *¿Considerás que estas frases se escuchan dentro de la institución?* Para responder entre las opciones "A veces", "Siempre" y "Nunca". *¿Te reconocés diciendo alguna de estas frases?* Para responder entre "Sí" y "No", y *"En caso que la respuesta anterior haya sido positiva, ¿Considerás que podrías modificar tu comunicación y accionar con los niños?*" Para responder entre "Sí" y "No". Por último, *¿Qué estrategias propondrías para no utilizar estas frases?*, para responder de manera abierta. Una vez que hayan contestado la encuesta, se compartirá y proyectará el gráfico resultante.

Se les propondrá escribir una frase o acción que quieran desechar, invitando a quien quiera compartirla.

Desarrollo: Se dividirá al grupo total en dos grupos. Se le propondrá al primer grupo, observar y analizar los videos de la campaña española *"En sus zapatos"*, los videos serán: *"¿Me dás un besito?", "Hasta que no te lo termines" y "Luego se malacostumbran"*. La consigna será identificar qué situaciones que transcurren en la institución, se asemejan a las escenas del video.

El segundo grupo tendrá a disposición una serie de imágenes, para observar y analizar. La propuesta será pensar en conjunto, cómo transformar las mismas en una oportunidad. Las imágenes serán: Un grupo de niños con docentes que no los miran, ni acompañan en su juego. Un docente que se encuentra evaluando a sus alumnos y escribe en el pizarrón *"Reglas: no usar el celular"* y él mismo se encuentra usándolo y, por último, una imagen que la alude a la importancia del rol docente en la infancia.

Se propondrá realizar una puesta en común con las reflexiones de los dos grupos, se propiciará el debate y el intercambio orientado al desarrollo de prácticas inclusivas desde el hacer cotidiano.

Cierre: Mediante la aplicación *Menti*, se les pedirá a los participantes que piensen en tres palabras que les ha dejado esta serie de encuentros. Se proyectará y compartirá el resultado final, con el collage digital resultante de las repuestas volcadas y de la aplicación.

Evaluación del Proyecto

Se realizará una evaluación al finalizar cada uno de los encuentros, a fin de reorientar los mismos, en base a la respuesta obtenida y al surgimiento de necesidades.

Lista de Referencias

Booth, T. y Ainscow, M. (2011*). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* [Archivo PDF]. https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf

Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* [Archivo PDF]*.* https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf

Bordieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Siglo veintiuno editores. *.* https://es.scribd.com/document/232784716/Libro-Bourdieu-El-Sentido-Practico-1980

Cabrera, S. Caciutto, C y Pulleiro S. (2023). Encontrarnos en la diversidad para enseñar y aprender*. Escuela de maestros BA.* https://escuelademaestros.bue.edu.ar/encontrarnos-en-la-diversidad-para-ensenar-y-aprender/

Cantón Mayo, I. y Pino-Juste M. (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Alianza Editorial. https://es.scribd.com/document/562200065/DISENO-Y-DESARROLLO-DEL-CURRICULUM

Castillo-Armijo, P. Miranda-Carbajal, C. y Norambuena-Sandoval, I. (2020). *Validación de los instrumentos basados en el Index for inclusion para el contexto educativo chileno.* [Archivo PDF]*.* https://www.redalyc.org/journal/2431/243165542002/

Consejo General de Educación. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial* [Archivo PDF]*.* http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003210.pdf

Coral, D. (2016). *Guía para hacer una revisión bibliográfica* [Archivo PDF]*.* https://lpl.unbosque.edu.co/wp-content/uploads/09-Guia-Revisio%CC%81n-bibliografica.pdf

Davini, M. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación* [Archivo PDF]*.* http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005899.pdf

Devalle de Rendo, A. Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad* . Aique*.* https://es.scribd.com/document/463140955/1-4Devalle-de-rendo-alicia-y-vega-viviana-una-escuela-en-y-para-la-diversidad-El-entramado-de-la-diversidad-Cap-1-2-3y-4-1

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Segundo Ciclo* [Archivo PDF]. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/DC_INI_2019.pdf

Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires. (2022). *Diseño Curricular para la Educación Inicial* [Archivo PDF]. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/202302/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Inicial.%202023_compressed.pdf

Dussel, I. (2012). *Pedagogía el currículum* [Archivo PDF]. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf

Echeita Sarraionandia, G. (2017). *Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas* [Archivo PDF]. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6060634.pdf

Echeita Sarrionandía, G. Ainscow M. (2011). *La educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas para el desarrollo de una revolución pendiente* [Archivo PDF]. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf

Filidoro, N. *De autores y autoras. Video de la Subsecretaría de Formación Docente Inicial. Dirección Provincial de Educación Superior. Subsecretaría de Educación* [Video].https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/norma-filidoro/

Filidoro, N. Dubrosky, S. Rusler, Verónica. Enright, P. Mantegazza, S. Lanza, C. Pereyra, B. Serra, C. (2018). *Miradas hacia la educación inclusiva. II Jornada de Educación y Psicopedagogía* [Archivo PDF].http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Miradas%20hacia%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva_interactivo_0.pdf

Fondo de Educación para las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). *El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje. Cuadernillo 11* [Archivo PDF].https://www.unicef.org/lac/media/7436/file/11.%20El%20acceso%20al%20entorno%20de%20aprendizaje%20II:.pdf

Harfiani, R y Akrim, A. (2020). *Alternativa de solución de problemas de Educación Inclusiva en el Jardín de Infancia* [Artículo científico]. https://www.redalyc.org/journal/279/27964115022/

Hermida, M. (2014). *El curriculum que prescribe y que proscribe. Por una didáctica de las ausencias en Trabajo Social* [Archivo PDF]. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/996/1037

León, E. (2018). *Inclusión educativa: el psicopedagogo como articulador entre los distintos actores institucionales, en una escuela secundaria de Gestión Privada de la Red Escolar Judía del Barrio Villa Crespo* [Tesina de Licenciatura. UFLO]. https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/2e505f2f-633d-4ce4-8aff-109f5e90ea65/content

Ley N° 26.026. (2006). *Ley de Educación Nacional* [Archivo PDF]. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Ley N° 27.045. (2014). *Ley de Educación Nacional, modificación ley N°26.026* [Página Web]. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-240450/texto

López Jimenez, T. Castillo Venegas, C y Taruman Monsalve, J. (2020). *Prácticas Inclusivas centradas en el aprendizaje: un estudio de casos múltiples en educación Infantil* [Artículo científico]. https://www.redalyc.org/journal/440/44064134014/

Mainardes, J y Castro-Casagrande, R. (2022). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA) y diferenciación curricular: aportes a la efectividad de la inclusión escolar* [Artículo científico]. https://www.redalyc.org/journal/440/44064134014/

Méndez, M. y López, N. (2015). *Diseño Curricular y prácticas escolares en contexto: una relación imprescindible*. Puerto Creativo.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2021). *Interculturalidad* [Archivo PDF]. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007583.pdf

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología Presidencia de la Nación. (2019). *Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión* [Archivo PDF]. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf

Ministerio de Educación. (2011). *Definiciones referidas a la estructura del sistema educativo (Ley 26206)* [Archivo PDF]. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/glosario_actualizacion_len.pdf

Moliner García, O. Sanahuja Ribés, A. y Benet Gil, A. (2017). *Prácticas Inclusivas en el aula desde la investigación-acción* [Archivo PDF]. https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/168902

Montero, I. León, O. (2007). *A guide for naming research studies in Psychology* [Archivo PDF]. https://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf

Muntaner Guasp, J. Mut Amengual, B y Pinya Medina, C. (2022). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA) y diferenciación curricular: aportes a la efectividad de la inclusión escolar* [Artículo científico]. https://www.redalyc.org/journal/1941/194172481005/

Muñoz, M. y Núñez, M. (2020). *Actitudes hacia la diversidad del alumnado en Educación Infantil* [Artículo científico].https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052020000100241&lang=es

Naciones Unidas. (2018). *Artículo 26: Derecho a la educación* [Página web].https://news.un.org/es/story/2018/12/1447521

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* [Archivo PDF]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa/PDF/162787spa.pdf.multi

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales* [Página web]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa

Organización de las Naciones Unidas. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas* [Archivo PDF]. https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2018/04/Gui%CC%81a-para-la-reflexio%CC%81n-y-valoracio%CC%81n-de-pra%CC%81cticas-inclusivas.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* [Página web]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

Ortiz, M. (2021). *Las Representaciones que poseen los docentes sobre la inclusión escolar y su influencia en el aula* [Tesina de Licenciatura.UFLO]. https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/98bc7cae-7aab-4875-8e7a-07e1abaf25b0/content

Peña Loaiza, G. Peñaloza-Peñaloza, W. y Carrillo Minchalo, M. (2018). *La educación inclusiva en el proceso de formación docente* [Artículo científico]. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442018000500194&lang=es

Posner, J. (1998). *Análisis del currículo* [Archivo PDF]. https://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com/2018/03/posner_2005_cap_7_organizacin_de_un_currculo-_perspectivas_en_conflicto.pdf

Pulido González, J. (2013). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación [Artículo científico].. https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/197

Runge, A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía. El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Rev. Ped v.23 n.68.* https://ve.scielo.org/scieloOrg/php/reference.php?pid=S07989792200200030000 2&caller=ve.scielo.org&lang=es

Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Morata. https://es.scribd.com/document/591024297/El-Curriculum-Una-Reflexion-Sobre-La-Practica

Sacristán, J. (2010). *¿Qué significa el currículum?* [Artículo científico]. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009

Sarlé, P. (2000). *La educación infantil en la república argentina: entre la tradición y la vanguardia* [Archivo PDF]. https://anped.org.br/sites/default/files/gt_07_07.pdf

Secretaría de Educación Distrital. (2021). *Flexibilización curricular* [Archivo PDF]. https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-01/Modulo%201%20%20Flexibilizacio%CC%81n%20curricular.pdf

Secretaría de Educación, Dirección de Currícula. (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General* [Archivo PDF]. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006325.pdf

Sociedad Argentina de Pediatría, Subcomisiones y Comité de Trabajo. (2016). *El impacto de la educación inicial en el desarrollo infantil* [Artículo científico]. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0325-00752016000500037

Soto, C. y Violante, R. (2010). *Didáctica de la Educación Inicial* [Archivo PDF]. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002481.pdf

Sotomayor Soloaga, P. Muñoz Hormazábal, J. Martínez Maldonado, P. Araya y Cortés, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Comuni@cción vol.11 no.1 Puno ene./jun 2020.*

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682020000100005&lang=es

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio. Una ruta para crear oportunidades de aprendizaje en el marco de la transformación pedagógica*.Santillana. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Terigi_1_Unidad_3.pdf

Unesco. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva* [Archivo PDF].https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa/PDF/162787spa.pdf.multi

Unesco. (2022). *Declaración de Tashkent y compromisos de acción para transformar la atención y educación de la primera infancia* [Archivo PDF]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045_spa/PDF/384045spa.pdf.multi

Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar* [Archivo PDF]. https://des-for.infd.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf

Zabalza, M. (2016). La educación inicial debe ser un proyecto planeado. *Maguared.*https://maguared.gov.co/la-educacion-inicial-debe-ser-un-proyecto-planeado/