



MATERIAL DE APOYO EN EDUCACION INCLUSIVA

Junta Nacional de Jardines Infantiles

4



De la cuna al mundo

MATERIAL DE APOYO EN EDUCACION INCLUSIVA

COLECCIÓN CURRÍCULO II | JUNJI

4

MATERIAL DE APOYO EN EDUCACION INCLUSIVA

Junta Nacional de Jardines Infantiles

MATERIAL DE APOYO EN EDUCACION INCLUSIVA

Departamento Técnico
Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

Elaboración
Patricia Araneda

Revisión Técnico Pedagógica
Belia Toro

Edición
Beatriz Burgos

Diseño
Juan Pablo Urrutia

Ilustraciones
Guillo

Unidad de Comunicaciones
JUNJI

© Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)
Marchant Pereira 726
Teléfono: 654 5000
Santiago de Chile
www.junji.cl
Registro de Propiedad Intelectual: N° 187.149
ISBN: N° 978-956-8347-36-9

Primera edición: enero 2010
Impreso en Chile por Alvimpress S.A,
que sólo actuó como impresor.

Ninguna parte de este texto, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Índice

Introducción 5

I. Educación inclusiva: un concepto ampliado 6

- Igualdad y diversidad en la educación inclusiva 10
- Elementos determinantes en la educación inclusiva
- Aspectos constitutivos de la educación inclusiva
- Cinco mecanismos efectivos para la educación inclusiva

II. Un nuevo concepto: Diseño Universal de Aprendizaje 20

- Concepto de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)
- Principios del Diseño Universal
- DUA y su relación con algunos elementos de la educación parvularia

III. Reconocer la fuerza del Currículo Oculto en la educación inclusiva 26

- Referente Curricular y educación inclusiva

Bibliografía 30

20

Introducción

Los vertiginosos cambios de inicios de este siglo y la enorme velocidad en la producción de conocimiento, hacen imperativo actualizar algunos enfoques con el objetivo de aumentar la calidad de la acción educativa que realiza la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).

Este texto pretende reflexionar acerca de uno de estos nuevos aportes: la Educación Inclusiva, y de su relación con la Educación Parvularia.

La primera parte revisa el concepto de Educación Inclusiva desde una perspectiva ampliada y las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Señala elementos determinantes, aspectos constitutivos y mecanismos efectivos para la Educación Inclusiva.

La segunda parte se refiere al concepto de Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), el aporte de la neurociencia en el conocimiento acerca del aprendizaje humano y, posteriormente, integra una reflexión sobre los Ejes Centralizadores, como una de las formas de organizar las experiencias de aprendizaje en Educación Parvularia y su relación con el Diseño Universal del Aprendizaje.

La tercera y última parte reflexiona acerca de la importancia del currículo oculto en la Educación Inclusiva.

I. Educación Inclusiva: un concepto ampliado

La educación ideal del hombre, es la que comienza desde la niñez. De ahí que él considerara el juego como el medio más adecuado para introducir a los niños al mundo de la cultura, la sociedad, la creatividad y el servicio a los demás, sin dejar de lado el aprecio y el cultivo de la naturaleza en un ambiente de amor y libertad".¹

Froebel

Federico Froebel hizo un llamado a considerar la educación infantil como prioritaria, ya que conecta al niño y la niña con la cultura, la sociedad y la naturaleza, entre otros muchos ámbitos. Ante esta invitación de una de las autoridades mundiales en torno al tema de la educación infantil, surge una legítima pregunta. Nuestros currículum actuales, ¿favorecen que todos los niños y niñas tengan acceso y participen de él?

La Educación Inclusiva es definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como "un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación".²

Por otra parte, los principios y fundamentos de la educación inclusiva y de la integración propiamente tal, se encuentran presentes en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), es así como éstas "constituyen un marco referencial amplio y flexible que admite diversas formas de realización",³ lo cual facilita la labor de la educadora permitiéndole la autonomía y libertad necesarias para llevar a cabo su quehacer pedagógico diseñando, implementando y evaluando su trabajo de la manera más pertinente para su grupo de párvulos.

Prueba de esto es que uno de los objetivos generales de las BCEP es: "Propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y niños que sean pertinentes y consideren las diversidades étnicas, lingüísticas y de género, y las necesidades educativas especiales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades".⁴

Esto reconoce que la educación, en general, tiende a reproducir la segmentación y segregación social, geográfica, económica y cultural existente en Latinoamérica, ofreciendo a los sectores de menores ingresos una educación de peor calidad que la ofrecida a los estratos medios y altos, situación preocupante en Chile. "La tradicional función de la educación como motor de unión y de movilidad social se encuentra debilitada en los actuales escenarios económicos y sociales".⁵

La misión de JUNJI es brindar una educación de calidad a niños y niñas, preferentemente menores de cuatro años, en situación de vulnerabilidad social, en el marco del Sistema de Protección Integral de la Infancia Chile crece Contigo de modo de garantizar su desarrollo en igualdad de oportunidades, a través de la creación, promoción, supervisión y certificación de salas cunas y jardines infantiles administrados directamente o por terceros.⁶

Asimismo, la JUNJI ha diseñado un Referente Curricular que, a propósito de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, orienta y fortalece una identidad institucional. Este documento tiene como uno de sus objetivos específicos "asumir una educación inclusiva, que provea de experiencias educativas para la diversidad y permita concretamente la libre expresión de ésta".⁷

El gran desafío de la educación inclusiva es que el currículo ha de lograr el difícil equilibrio de responder a lo común y lo diverso, ofreciendo aprendizajes universales para todos los niños y niñas, que les asegure la igualdad de oportunidades al inicio de la educación. Al mismo

¹Froebel, Federico, *La educación del hombre*, 1968.

²UNESCO, *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, 2008.

³MINEDUC, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, p. 7, 2001.

⁴MINEDUC, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, 2002.

⁵Ídem.

⁶www.junji.cl

⁷JUNJI, *Marco Curricular*, p. 10, 2005.

tiempo, debe permitir un margen de apertura suficiente para que las unidades y programas educativos de las instituciones definan los aprendizajes necesarios para atender las necesidades educativas de sus niños y niñas, y los requerimientos del contexto local. La pertinencia también exige que el currículo sea intercultural, desarrollando la comprensión de las diferentes culturas y el respeto y valoración de las diferencias, y que contemple de forma equilibrada el desarrollo de las diversas capacidades y las múltiples inteligencias y talentos de las personas.⁸

La misión institucional y el Referente Curricular, constituyen bases sólidas para que JUNJI pueda transitar hacia una educación cada vez más inclusiva, considerando el camino propio que ya ha recorrido desde la década de los '90, como los principios y condiciones que se han derivado de la sistematización de la experiencia y la investigación a nivel internacional.

Igualdad y diversidad en la educación inclusiva

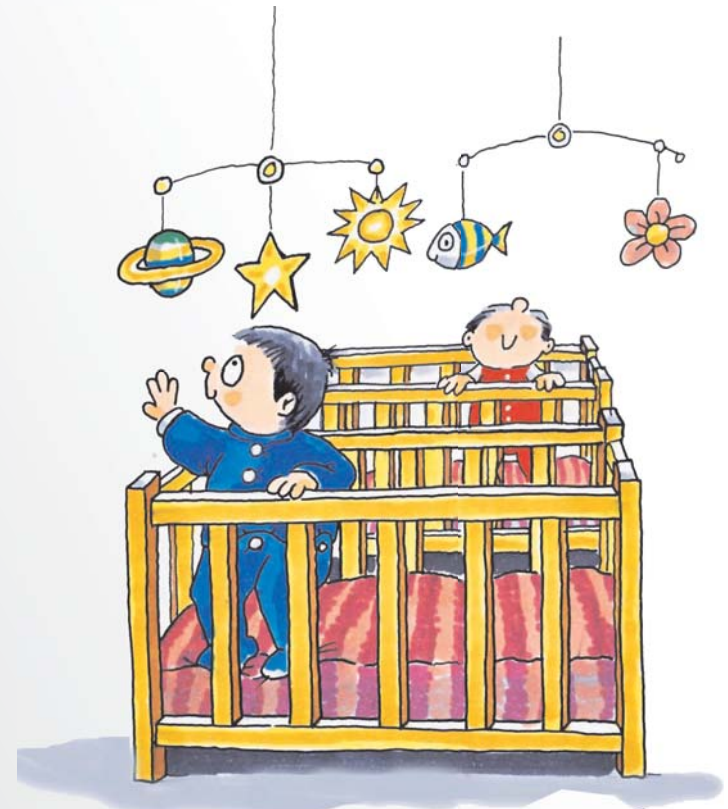
El acelerado y amplio desarrollo de la neurociencia ha permitido ampliar su campo tradicional a ámbitos como la nutrición, la neonatología y la educación infantil. Es precisamente en la etapa infantil menor a los 5 años de edad, cuando el cerebro construye las estructuras cognitivas y establece la mayor cantidad de conexiones neuronales o sinapsis, en directa relación con la cantidad y calidad de interacciones que el niño y la niña experimentan.⁹ A su vez, los niños y niñas van configurando su capacidad de crear vínculos afectivos con los adultos más cercanos, a partir de las experiencias directas que les toca vivir.

Desde otra área del conocimiento, reconocemos que son muchas las desigualdades que afectan a la infancia. Las desigualdades en función

⁸Blanco Guijarro, Rosa, Marco conceptual sobre educación inclusiva, 2008.

⁹Lebeer, J, Cognitive Modifiability, Neuroplasticity and Ecology, 2009.

¹⁰Reimers, citado por Blanco Rosa en Marco Conceptual sobre Educación Inclusiva, Op. Cit.



del origen socioeconómico son las más significativas en los países de América Latina, y está asociada a otros tipos de desigualdad como vivir en zonas rurales o pertenecer a pueblos originarios, lo cual sitúa a un buen porcentaje de la población en una posición de gran vulnerabilidad.

Por otra parte, las nuevas generaciones tienen más niveles de estudios en todos los estratos socioeconómicos, pero esto no se ha traducido en mayor movilidad social porque el tema de fondo es la calidad de la educación, demostrada en el hecho que las ocupaciones de mayor productividad exigen mayores niveles de estudio, los que, a su vez, se concentran en los estratos socioeconómicos más altos.¹⁰

Las zonas rurales también se encuentran en una situación de desigualdad, ya que como señala la autora Rosa Blanco Guijarro, presentan mayores tasas de repetición y deserción que la zona urbana. En el medio rural, muchas escuelas no imparten la enseñanza

obligatoria completa, son de difícil acceso y, en muchos casos, cuentan con docentes menos calificados.

Asimismo, los niños y jóvenes provenientes de pueblos originarios también se encuentran en situación de desigualdad educativa y social. Estos colectivos suelen vivir en zonas rurales o aisladas donde, como ya se ha visto también, hay mayores índices de pobreza, por lo que son objeto de diferentes tipos de discriminación. En los últimos años ha habido un mayor avance en la educación intercultural y bilingüe, pero es aún muy insuficiente.

No obstante todas estas inequidades, los niños y niñas con necesidades educativas asociadas a una discapacidad son el colectivo más excluido de todos. En Chile no existen estadísticas confiables, pero cuando las hay, queda de manifiesto que un alto porcentaje de estos niños y niñas no recibe ningún tipo de educación, especialmente los que tienen discapacidades más severas.

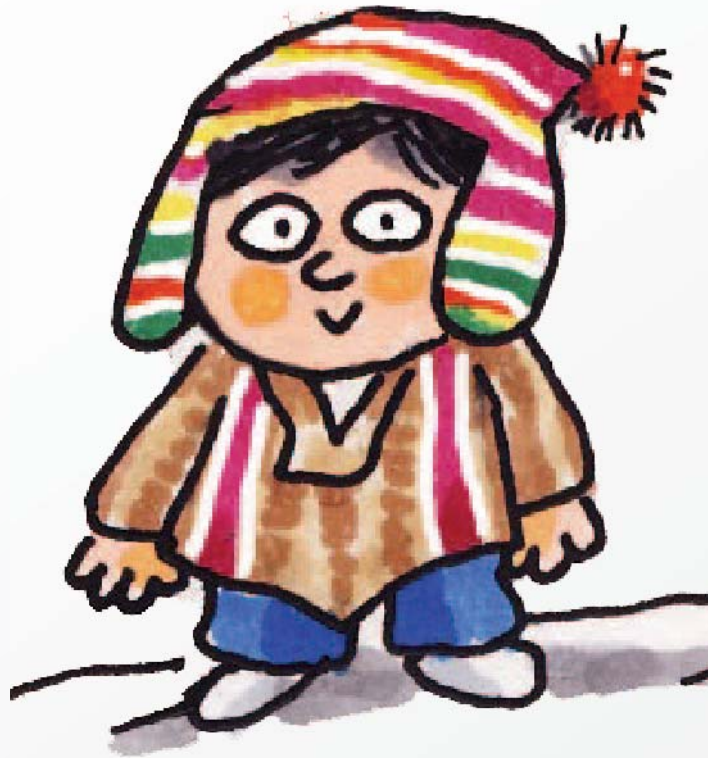
En relación con el género, salvo algunos países, no existen diferencias significativas en el acceso a la educación inicial y básica, pero sí en la permanencia y la finalización de estudios. En Chile son mayores las tasas de abandono y reprobación de las niñas de zonas rurales y comunidades indígenas.¹¹

La Educación Parvularia reconoce esta realidad y señala que: "Cuando los recursos y currículos son de mejor calidad en los sectores más acomodados en oposición a propuestas débiles y poco sostenibles para los medios más vulnerables; cuando se excluye de los currículos infantiles la diversidad de grupos y situaciones que constituyen un país o el mundo; cuando se generan pocas oportunidades de ambientes enriquecidos a importantes grupos de párvulos desde sus primeros meses de vida; cuando se desarrollan currículos que mantienen actitudes pasivas, sólo responsivas, sin dar lugar al pensamiento y a la creatividad propias, sin duda que se está lesionando seriamente el desarrollo de esas niñas y niños".¹²



¹¹Blanco Guijarro, Rosa, *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*, REICE, Vol. 4, Nº. 3, 2006.

¹²CONADI, CEIP, *Universidad de Valparaíso, Orientaciones Curriculares para una Educación Parvularia Intercultural*, diciembre de 2008.



Por otra parte, “las reivindicaciones realizadas por distintos grupos heterogéneos, han impulsado la formalización de políticas públicas que conllevan a su reconocimiento y a la adopción de políticas especiales”. Así es como, desde los años ‘90, surgen diversas normas acerca de estos colectivos, como la Ley Indígena, la Ley de Integración Social para las Personas con Discapacidad y las leyes que tienden a mejorar la igualdad entre el hombre y la mujer. Esta normativa se ha introducido en el quehacer educativo, pero hasta ahora han funcionado como programas especiales acotados a un determinado sector de la sociedad, sin que ésta lo asuma de forma sistémica, “pues aún en muchos sectores estos elementos de diversidad se asumen como un aspecto negativo que evita el avance social”.¹³

Las diferencias humanas pueden presentarse en diversas dimensiones: Procedencia social y cultural, características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades, género, estilos y ritmos de aprendizaje; etc. pero, la mayoría de las veces estas diferencias se transforman en

desigualdades, reflejadas en nuestra sociedad segregada y estigmatizada de acuerdo a orígenes socioeconómicos, etnias originarias o diferentes capacidades individuales, entre otras.

El sistema educativo chileno presenta un grave conflicto de segregación social, definida por el experto alemán Andreas Schleicher como uno de los grandes problemas de nuestro país, ya que ésta “no deja que el potencial de muchos estudiantes brillantes se desarrolle. Es importante que los profesores sepan trabajar con la heterogeneidad...”¹⁴

La educación para la diversidad está en el discurso oficial pero aún no se refleja, como es deseable, en los currículos, los contextos de aprendizaje ni en las prácticas pedagógicas. Es así como, por ejemplo, faltan adecuaciones arquitectónicas para permitir el acceso a los jardines infantiles de niños y niñas con discapacidad motora; generalmente, se planifica para un “grupo de niños y niñas” y esto

¹³Idem.

¹⁴Director de la prueba PISA cuestiona desempeño de estudiantes chilenos de elite. Diario La Tercera, Santiago, Chile, 7 de septiembre, 2009.



no considera ni refleja que los niños y niñas son diversos y presentan diferentes necesidades de aprendizaje; existe escasez de material bibliográfico y didáctico sobre las poblaciones indígenas de Chile. Esto es reflejo de que el sistema educativo, a pesar de todos sus avances, conserva un marcado énfasis homogeneizador y selectivo.

El tema es complejo como todo lo vinculado al fenómeno social y humano. Es así como una de las mayores preocupaciones de los educadores vinculados a la educación intercultural es la superación de la fragmentación, propia de las identidades diversas. En este sentido “al trabajar pedagógicamente la educación intercultural, se corre el riesgo de transmitir la cultura mapuche de manera descontextualizada, promoviendo experiencias de aprendizaje superficiales y externas, por ejemplo: gastronomía, música, vivienda, entre otros, mostrándolos como objetos independientes de las personas portadoras y recreadoras de dicha cultura y valores que éstas aportan”.¹⁵ (Díez, 2008)

Para muchos, “la educación intercultural es entendida como vestir a los chiquillos de mapuche y que monten espectáculos para las autoridades” (Caniguan, 2008).

Conceptualmente, la interculturalidad es entendida como un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propicia el diálogo y el encuentro entre ellas, a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir en una identidad única las identidades de las culturas involucradas sino que se pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. Se pretende fomentar el valor de la diferencia, de la diversidad.

Esta definición nos desafía a reconocer que “la construcción de saberes tiene lugar en experiencias sistemáticas, integradas a los significados

¹⁵JUNJI, Universidad de Los Lagos, Principios y orientaciones curriculares para la educación inicial intercultural en el fütawillimapu, 2009.



culturales, como parte de la vivencia cotidiana, en la cual el significado es aprehendido de manera natural, articulado al contexto, a la memoria, a las personas y a una experiencia auténtica y trascendente”.¹⁶

En este mismo sentido, la dimensión de la experiencia debería constituirse en el elemento clave de las actividades pedagógicas en el jardín infantil o programa educativo. En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia los aprendizajes esperados se organizan a partir de ámbitos de experiencia, entendidos como campos de acción vinculados entre sí. “La interpretación de estos ámbitos debe visualizarse en forma inclusiva y relacional (...), ya que comprenden aspectos que se contienen y vinculan unos con otros”.¹⁷

Sin embargo, en nuestro país, las políticas se refieren a la educación inclusiva¹⁸ y a la vez se especifican, en algunos casos, en determinados grupos como Educación Intercultural Bilingüe y Educación Especial, lo que refleja la permanente tensión entre identidad e integración.

Otra realidad sería si ambas líneas estuvieran integradas en los diferentes niveles del sistema educativo ya que, al diseñarse e

implementarse políticas educaciones separadas de la “corriente principal” (mainstreaming), no logran impactar a la educación común. Sólo estar “incluidos” estructuralmente, en el Ministerio de Educación, en sus diversas divisiones, departamentos, niveles o programas, asegura su plena articulación en el sistema educativo, y con ello se está en camino a la educación inclusiva.

El principio de singularidad está en las bases de la educación parvularia y es coherente con la educación inclusiva. “Cada niña y niño, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único, con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Igualmente, se debe tener en cuenta que la singularidad implica que cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios”.¹⁹

El principio de singularidad mencionado detalla de forma muy precisa los aspectos que la educadora de párvulos debe considerar como base para desarrollar, diseñar e implementar, permanentemente, procedimientos evaluativos que retroalimenten y faciliten las decisiones para favorecer el aprendizaje del niño y niña.

¹⁶Idem.

¹⁷Idem.

¹⁸MINEDUC, Política Nacional de Educación Especial, 2005.

¹⁹MINEDUC, Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001.

Tomando en cuenta estas apreciaciones, se puede deducir que los procedimientos evaluativos deberían ajustarse a estas mismas características, de manera que respondan a los aprendizajes, intereses, actitudes y sentimientos que manifiesta cada educando, estableciendo de esta manera una coherencia con las necesidades detectadas.²⁰ Este es uno de los aspectos más sustanciales a los que apela la educación inclusiva.



²⁰Idem.



Elementos determinantes en la educación inclusiva

La educación inclusiva se relaciona con la presencia, la participación y los logros en el aprendizaje de todos los niños y niñas, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

La presencia se refiere al acceso y la permanencia en la escuela o jardín infantil u otros programas educativos no formales.

La participación significa que el currículo y las experiencias de aprendizaje contemplen las necesidades de todos los niños y niñas y se considere su opinión en las decisiones que afectan sus vidas y el funcionamiento de la unidad o programa educativo.

Los logros hacen referencia a la necesidad de que todos los niños y niñas obtengan, en la medida de sus posibilidades, los aprendizajes esperados. En el caso de la educación parvularia, aquellos establecidos en las Bases Curriculares, necesarios para su desarrollo personal y socialización.

La verdadera inclusión va más allá del acceso o integración a JUNJI de un niño o niña con Necesidades Educativas Especiales (NEE), pues la educación inclusiva implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada niño o niña.

La respuesta a la diversidad exige cambios sustantivos tanto en las políticas como en las instituciones, así como en las concepciones, actitudes, currículo, prácticas pedagógicas, formación docente, sistemas de evaluación y organización de las unidades y programas educativos.

Implica transitar desde enfocar nuestra mirada en el niño o niña, hacia el contexto que facilita o dificulta su participación.

Aspectos constitutivos de la educación inclusiva

La educación inclusiva se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad.

La atención a la diversidad es una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto que requiere, necesariamente, avanzar desde enfoques homogéneos, en los que se ofrece lo mismo a todos, a modelos educativos que consideren la diversidad de necesidades, capacidades e identidades. El currículo ha de lograr el difícil equilibrio de dar respuesta a lo común y lo diverso en el mismo momento.

La pertinencia también exige que el currículo sea intercultural, desarrollando la comprensión de las diferentes culturas, el respeto y valoración de las diferencias, y que contemple de forma equilibrada el desarrollo de las diferentes capacidades y las múltiples inteligencias y talentos de las personas.²¹

- Se preocupa de identificar y minimizar las barreras que enfrentan los niños y niñas para acceder, permanecer, participar y aprender.

Estas barreras surgen de la interacción entre el niño o niña y los distintos contextos políticos institucionales, culturales y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema, tanto dentro de los centros educativos o en la comunidad como en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él.²²

²¹Ídem.

²²Ainscow, N y Booth, T, *Índice de Inclusión*, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2000.



El Índice de Inclusión de Ainscow y Booth (2000) señalan las siguientes preguntas sobre las barreras y los recursos:

- ¿Quiénes experimentan barreras para el aprendizaje y la participación en el centro educativo?
- ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación en el centro educativo?
- ¿Cómo se pueden minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación?
- ¿Qué recursos están disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación?
- ¿Cómo se pueden generar recursos adicionales para apoyar el aprendizaje y la participación?²³

■ Es un proceso que nunca está acabado del todo.

La profundidad del cambio en los sistemas educativos y de la cultura escolar implica que las instituciones educativas tienen que revisar constantemente sus valores, organización y prácticas educativas.

■ Sistemas de apoyo que colaboren con los docentes.

En la atención a la diversidad de niños y niñas, se requiere especial atención a aquellos que más ayuda necesitan para optimizar su desarrollo y avanzar en su aprendizaje. El apoyo se entiende como “todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad de los niños y niñas”.²⁴ El apoyo abarca todos aquellos recursos que complementan o refuerzan la acción pedagógica de los educadores como otros docentes, niños y niñas que se apoyan mutuamente, familias, educadores con conocimiento especializado en interculturalidad, género o necesidades educativas especiales, por ejemplo, y profesionales de otros sectores.²⁵

²³Idem.

²⁴Idem.

²⁵Desde el año 2008 JUNJI ha incorporado a los Equipos Técnicos Regionales a los Educadores Diferenciales y a los Educadores Interculturales.

²⁶Ainscow, N, y Booth, T, Índice para la Inclusión, Op. Cit.

²⁷Blanco Guijarro, Rosa, Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas, Revista PRELAC, UNESCO-OREALC, n° 1, p. 174-178, julio de 2005.

²⁸Castro, Rodrigo, Federico Froebel, Revista Perspectivas Educativas y Corrientes Pedagógicas, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2006, visto en: www.sepiensa.org.mx.

Esta característica del proceso de inclusión “pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los niños y niñas. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los niños y niñas, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas”.²⁶

Asegurar que todos los niños y niñas aprendan a niveles de excelencia requiere ajustar la enseñanza y las ayudas pedagógicas a las necesidades y características de cada uno. La educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional, un trabajo colaborativo entre las educadoras, técnicos, las familias y los niños y niñas.

Se necesita un docente que se atreva a asumir riesgos y esté abierto al cambio, que busque nuevas formas de enseñanza y reflexione de forma crítica sobre su práctica para transformarla, como señala el Referente Curricular de JUNJI y que valore las diferencias como un elemento de enriquecimiento profesional. Un educador o educadora que conozca bien a todos los niños y niñas, que sea perceptivo de sus necesidades y emociones, que ofrezca múltiples oportunidades y que tenga altas expectativas respecto del aprendizaje de todos.²⁷

El educador está obligado a respetar en toda su integridad al discípulo, debe manifestarse como guía experimentado y amigo fiel que, con mano flexible y firme, exija y oriente. No es sólo guía sino también sujeto activo de la educación: da y recibe, orienta pero deja en libertad, es firme pero concede. El educador debe conocer los diversos grados de desarrollo del hombre (y la mujer) para realizar con éxito su tarea.²⁸

Exige también el desarrollo de un currículum pertinente y equilibrado en cuanto al tipo de aprendizajes que promueve, una variedad de

actividades y situaciones de aprendizaje, un amplio repertorio de estrategias de enseñanza y un clima escolar en el que se acoga y valore a todos y todas por igual, brindando más apoyo a quien más lo necesite.

“El desafío de la inclusión es avanzar hacia una educación para todos, con todos y para cada uno”.

Rosa Blanco G.

Cinco mecanismos efectivos para la educación inclusiva

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial concluyó que, con respecto a las prácticas en el aula, existen cinco factores efectivos para la educación inclusiva²⁹:

Enseñanza cooperativa

Las educadoras y técnicos necesitan recibir y dar apoyo técnico y afectivo. Las Comunidades de Aprendizaje son, en la práctica, instancias privilegiadas para reflexionar acerca del significado concreto de este factor.

Aprendizaje cooperativo

La tutoría entre niños y niñas o el aprendizaje cooperativo es efectivo para las áreas cognitivas y afectivas del aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas. Los niños que se ayudan entre sí, especialmente dentro de un sistema de agrupamiento heterogéneo, flexible y bien organizado se benefician del aprendizaje mutuo.

“Todo aprendizaje es un interaprendizaje: la llave de eso es la

convivencia, lo que puede ser aprendido del otro. Es imposible el interaprendizaje cuando se comienza por descalificar al otro. Es imposible aprender de alguien en quien no se confía”.³⁰ Tal como lo señalan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, “involucra reconocer la dimensión social de todo aprendizaje”.³¹



²⁹Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, Educación inclusiva y prácticas en el aula, 2003.

³⁰Gutiérrez, Francisco y Prieto, Daniel, A mediacao pedagógica,1994.

³¹MINEDUC, Bases Curriculares de la Educación Parvularia, p. 17, 2001.

Resolución cooperativa de problemas

Particularmente, para las educadoras y técnicos que necesitan refuerzo ante la presencia de niños y niñas con problemas sociales y/o conductuales, establecer normas de conducta de común acuerdo con los propios niños y niñas –pocas, consensuadas y precisas–, es una herramienta muy eficaz para disminuir la cantidad e intensidad de las preocupaciones durante las actividades.

Agrupamientos heterogéneos

El agrupamiento heterogéneo (distintas edades, por ejemplo) y un enfoque más personalizado son necesarios y eficaces cuando se trata con diversidad de niños y niñas en el aula. “El modelo de agrupamiento de niños se realiza teniendo en cuenta la edad, el nivel de desarrollo y el ritmo de aprendizaje de cada niño. Se inclina por los agrupamientos heterogéneos y define los grupos reducidos”.³²



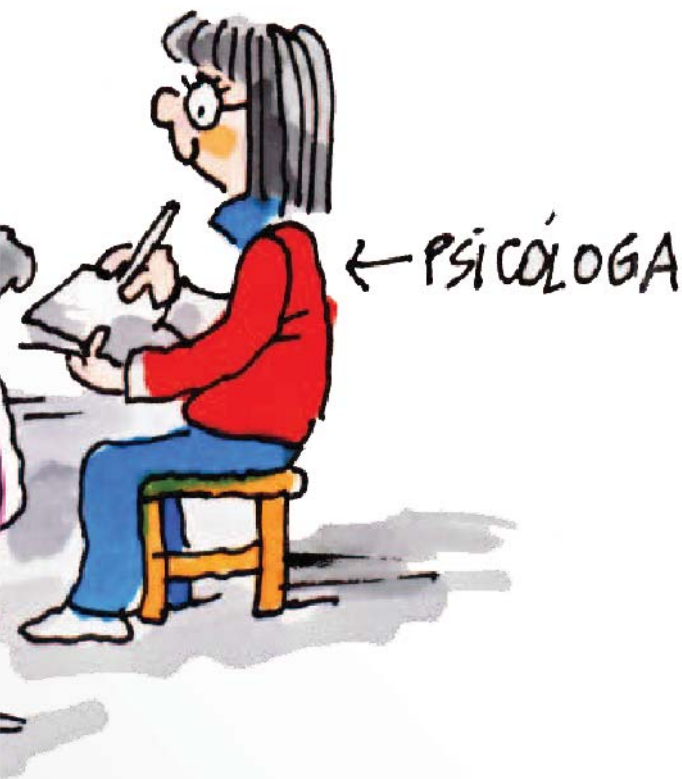
³²Decroly, Ovidio, *Principios Metodológicos*, En <http://bitacoras.soseducativa.org/index.php?blogId=10>

Enseñanza efectiva

Finalmente, los métodos aludidos anteriormente deberían llevarse a cabo dentro de un enfoque general y eficaz de enseñanza. Donde la educación se nutre de la evaluación, y tiene altas expectativas respecto del aprendizaje de los niños y niñas. Todos los niños y niñas y también los que tienen NEE, mejoran con un proceso educativo diseñado, planificado y evaluado permanentemente.

Considerando lo anterior, resulta evidente la necesidad de que la educadora o agente educativo realice una selección y articulación de los diferentes aportes que considere relevantes de incluir en su práctica diaria en la unidad o programa educativo, para así favorecer un ambiente que refleje prácticas pedagógicas flexibles, globalizadoras y ecológicas –metodología, recursos, ambientación, trabajo en equipo, entre otros–, innovadoras, creativas y contextualizadas, que reconoce a los niños y niñas como sujetos que poseen características y necesidades diferentes y diversas.





Otro factor relevante de considerar son los aportes que pueden entregar otros profesionales como educadores diferenciales, psicólogos, educadores interculturales o fonoaudiólogos, quienes resultan igualmente enriquecedores y, en algunos casos, indispensables a la labor pedagógica de la educadora o agente educativo. Para esto hay que tener en cuenta que trabajar en un equipo interdisciplinario significa que, con objetivos comunes, se constituye y coordina un grupo de personas, agentes o profesionales que con “distintas experticias y conocimientos disciplinares, trabajan en función del mejoramiento de la calidad integral de los procesos educativos”.³³

Tomando en cuenta la definición anterior, un verdadero trabajo en equipo se reflejaría en una situación en la cual educadora de párvulos y educadora diferencial o educadora intercultural complementarían sus conocimientos, dejando plasmado el resultado en el diseño de aprendizajes esperados, estrategias, procedimientos de evaluación, entre otros, que genere modificaciones o adaptaciones coherentes y pertinentes a las características que el niño o niña, su familia y su cultura presenta.

³³JUNJI, Enfoque territorial construyendo un modelo operativo, mayo de 2008.

II. Un nuevo concepto: Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

Que el currículo, el aprendizaje y la enseñanza consideren, desde un comienzo, la diversidad de necesidades y capacidades de los niños y niñas, ha demandado investigación y desarrollo de nuevas formas de trabajo educativo a los expertos en educación, planificación y evaluación. Es en este contexto que surge el llamado Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).³⁴

Tradicionalmente, los educadores planificaron pensando en el “niño ideal”, caracterizado por ser un varón, blanco y urbano. Luego, con el arribo de la educación integrada se optó por detectar las necesidades educativas especiales y se realizaron adaptaciones al currículo siguiendo la lógica de la homogeneidad y la no diversidad.

Concepto de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

Con el afianzamiento de la educación inclusiva y su opción de mejora de los contextos en que se desenvuelven los niños, Rose y Meyer (U. de Chicago) han elaborado el concepto nuevo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), lo que marca una nueva era en la forma como los y las educadoras y agentes educativos pueden incrementar las oportunidades de aprendizaje, planificando y aplicando alternativas diversas de actividades, materiales y otros, respetando los distintos estilos de aprendizaje³⁵ que tienen los niños y niñas.

El enfoque de Diseño Universal en la educación inclusiva se refiere al desarrollo de productos y entornos de fácil uso para el mayor número de personas posible, sin la necesidad de adaptarlos o modificarlos de una forma especial. El propósito del Diseño Universal es simplificar la realización de las tareas cotidianas mediante la construcción de productos, prestaciones y ambientes que son más fáciles de usar y benefician a niños y niñas de diferentes edades, culturas y habilidades, con el objetivo de permitir que todas las personas

mejoren sus conocimientos, capacidades y entusiasmo por el aprendizaje.

El método tradicional de la enseñanza encamina al educador a presentar los materiales didácticos o la información para todos los niños y niñas de la misma forma. Esto no toma en cuenta las diferencias de los estilos de aprendizaje de los niños y niñas, lo que puede resultar en que un niño que es preferentemente visual no pueda acceder a la actividad sólo con escuchar indicaciones. Si se le presenta el mismo texto en otro formato, con gráficos o símbolos, su rendimiento podría aumentar.

En la actualidad, las investigaciones en neurociencia han utilizando tecnologías que permiten observar que el cerebro no reacciona de la misma manera cuando se le presenta el mismo estímulo de manera visual o de manera auditiva. ¿De qué forma trabaja el cerebro mientras aprende? ¿Por qué todos aprendemos de manera distinta? ¿Cuál es el mejor medio para aprender? Estas y otras preguntas semejantes están en las mentes de los científicos que llevan a cabo las investigaciones sobre la manera en que el cerebro aprende.

Rose y Meyer (2008) describen cómo la neurociencia explica las diferencias en el aprendizaje. Definen las tres redes cerebrales esenciales para el aprendizaje que son identificadas dentro del marco teórico del DUA según las funciones que desempeñan. La red de reconocimiento, la red estratégica y la red afectiva van de la mano con los tres prerequisites para el aprendizaje identificados por Vygostky (1962): el reconocimiento de la información, las estrategias para procesarla y el interés en participar en el acto de aprendizaje.

Las redes de reconocimiento son las especializadas en sentir y darle significado a lo que vemos. Ayudan a identificar y entender la información, ideas y conceptos presentados.

³⁴National Center on Universal Design for Learning (CAST), Universal design for learning guidelines, Version 1, USA, 2008. En: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>

³⁵JUNJI, La diversidad como un valor, Anexo N° 2, Algunos factores que configuran estilos de aprendizaje, p. 16, 2008.

Nos demanda: representar la información en múltiples formatos y medios.

Las redes estratégicas se especializan en generar patrones mentales y motores. Ayudan a planear, ejecutar y monitorear acciones y habilidades.

Nos demanda: aportar múltiples estrategias y formas de expresión para los niños y niñas.

Las redes afectivas se especializan en evaluar patrones y asignarles un significado emotivo. Ayudan a interesarnos por aprender y reconocer el mundo que nos rodea.³⁶

Nos demanda: facilitar múltiples formas de captar los intereses y motivaciones de los niños y niñas.

En relación a estos planteamientos, desde sus inicios la educación parvularia ha concebido la globalización en distintas áreas como uno de sus principios, lo que plantea al niño y la niña experiencias de aprendizajes interrelacionadas, consecuencias de un proceso de aprendizaje unificado. Esto es coherente con los planteamientos del Diseño Universal para el Aprendizaje, que define estas tres redes que se consideran –simultánea o consecutivamente– durante la experiencia de aprendizaje.

El marco teórico del DUA ofrece la oportunidad de utilizar varios métodos en la enseñanza, incorporando diversas teorías del aprendizaje, la neurociencia y un uso diferente de las nuevas tecnologías.

Las nuevas tecnologías computacionales están revolucionando la forma de estudiar el aprendizaje tal como transcurre en el cerebro. Estas nuevas tecnologías, inimaginables hace diez años, revelan que:

El aprendizaje es:

modular
distribuido
en paralelo y
no jerárquico (heterárquico)

Las nuevas herramientas y metodologías tecnológicas permiten observar el cerebro mientras aprende. La impresión dominante de estas imágenes computarizadas es que el cerebro tiene una gran cantidad de módulos que trabajan en paralelo y que cada cual está altamente especializado en aprender determinados aspectos de la realidad. Por ejemplo, el color de un objeto se procesa en una región diferente de la que reconoce la forma del mismo objeto.

Las nuevas tecnologías para estudiar el cerebro ofrecen una articulación cada vez más precisa del concepto de aprendizaje, revelan que no existe una única capacidad generalizada sino muchos módulos distintos y “procesamientos distribuidos” para aprender dentro del mismo cerebro. Además, es claro que los cerebros se diferencian no tanto por una capacidad general –como el coeficiente intelectual (CI)–, sino por muchos diferentes tipos de capacidades específicas.³⁷

Como consecuencia de este conocimiento, el cambio más fundamental ha sido valorar más el “aprender a aprender” que los contenidos, disponible masivamente a través de internet y otros instrumentos tecnológicos. Los niños y niñas pueden empezar a aprender como aprenden ellos en específico: conociendo sus fortalezas, debilidades, medios y apoyos que necesitan para lograr mejores aprendizajes.

³⁶Landeros-Dugourd, Estela, Coordinadora de Tecnología Adaptada, Centro de Capacitación y Asistencia Técnica- VDOE, Instituto Helen Keller para Discapacidades Perú. En: www.risolidaria.org.pe y www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines

³⁷<http://www.minusval2000.com/literatura/articulos/elFuturo.html#elFuturo>



Para los niños y niñas con discapacidad las nuevas tecnologías son especialmente importantes ya que obligan a reconocer la realidad y la virtud de la diversidad. "Las tecnologías del futuro serán más, no menos diversificadas y van a alcanzar y comprometer a muchos tipos de niños y niñas. La meta de educar cambiará de la homogenización (todos los niños y niñas guiados hacia un resultado único y medidos por un mismo criterio) hacia la diversificación, alentando la diversidad inherente a todos ellos, identificando nuevos tipos de aprendizaje, de enseñanza y de desempeño".³⁸

Principios del Diseño Universal

Si bien el Diseño Universal o Diseño para Todos³⁹ cuenta con siete principios centrados en el diseño utilizable por todos, la aspiración a la universalidad requiere que su diseño considere la cultura del país, el costo y el ambiente, entre otras variables.

³⁸Rose, D, y Meyer, A, El futuro está en los márgenes, El papel de la tecnología y la discapacidad en la reforma educacional, Center for Applied Special Technology (CAST), En: <http://www.cast.org>

³⁹Los principios del Diseño para Todos o Diseño Universal -como es llamado en Estados Unidos-, fueron compilados por los autores Betty Rose Connell, Mike Jones, Ron Mace, Jim Mueller, Abir Mullick, Elaine Ostroff, Jon Sanford, Ed Steinfeld, Molly Story y Gregg Vanderheiden.

Estos principios generales del diseño son aplicables –y de hecho, se aplican– a la arquitectura, la ingeniería, las páginas y aplicaciones Web, y actualmente se empiezan a aplicar al proceso de enseñanza y aprendizaje.

- **Igualdad de uso:** el diseño debe ser fácil de usar y adecuado para todos los niños y niñas, independientemente de sus capacidades y habilidades.
- **Flexibilidad:** el diseño debe ser capaz de adecuarse a un amplio rango de preferencias y habilidades individuales.
- **Simple e intuitivo:** el diseño debe ser fácil de entender independientemente de la experiencia, los conocimientos, las habilidades o el nivel de concentración del niño o niña.
- **Información fácil de percibir:** el diseño debe ser capaz de intercambiar información con los niños y niñas, independientemente de las condiciones ambientales, la edad o las capacidades sensoriales del mismo.
- **Tolerante a errores:** el diseño debe minimizar las acciones accidentales o fortuitas que puedan tener consecuencias fatales o no deseadas.
- **Escaso esfuerzo físico:** el diseño debe poder ser usado eficazmente y con el mínimo esfuerzo posible.
- **Dimensiones apropiadas:** los tamaños y espacios deben ser apropiados para el alcance, manipulación y uso por parte del usuario, independientemente de su tamaño, posición y movilidad.

DUA y su relación con algunos elementos de la educación parvularia

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia son el principal referente para este nivel educativo y en ellas están definidos los principios, criterios y orientaciones que guían a la educación parvularia. Relacionar dichos principios con los del Diseño Universal del Aprendizaje, constituye un desafío interesante.

Por ejemplo, podemos considerar que los principios del Diseño Universal del Aprendizaje se proyecten en la planificación y evaluación de los ejes centralizadores utilizados en las diversas modalidades curriculares.

Los ejes centralizadores –entendidos como una de las formas de organización del trabajo pedagógico en la educación parvularia–, se expresan en distintas planificaciones:

■ Juego de rincones, áreas o zonas

Cada niño o niña planifica a qué rincón va a ir y qué va a realizar allí. Los niños se reparten en los diferentes rincones en forma simultánea, juegan con diferentes materiales, en diferentes espacios y, finalmente, cada niño o niña evalúa su trabajo.

■ Juego centralizador o sociodramático

Los niños y niñas juegan a un mismo juego colectivo, repartándose los papeles, en base a un tema central (los alimentos, el almacén, la casa, etc.)

■ Motivo de lenguaje

A partir de un objeto, niños y niñas realizan diversas experiencias que potencian el lenguaje verbal mediante poesías, adivinanzas o canciones.

■ Centro de interés

A partir de un objeto, en el caso de un centro de interés mínimo; o de una situación, en el caso de un centro de interés sectorial, se pretende expandir o profundizar el conocimiento de los niños sobre éste. El centro de interés sectorial abarca de 1 a 15 días, desarrollándose cada día una etapa diferente y, por tanto, aprendizajes esperados distintos. El centro de interés mínimo abarca un periodo en el que se favorece un solo aprendizaje.

■ Cuento eje

A partir de un cuento narrado (sin mostrar láminas) se ofrecen alternativas de expresión a los niños de manera que se creen subgrupos en el curso. Por ejemplo, unos pueden dibujar, otros modelar u otros podrán crear una canción alusiva al cuento narrado.

■ Método de proyecto

A los niños se les plantea un problema y la educadora los guía para llevar a cabo cada uno de los pasos, los cuales van acordes al método científico, en la búsqueda de soluciones. Una característica principal de este método en la educación parvularia, es la búsqueda de la resolución de un problema en forma concreta y práctica, pero que no siempre resulta en un producto observable.

■ Proyecto de aula

Parte de un tema propuesto por los niños y las niñas que se problematiza. A partir del tema elegido, la educadora diseña experiencias relevantes para los diferentes aprendizajes esperados, seleccionados antes de determinar el tema. Posteriormente, se calendariza qué y cuándo hacer cada una de ellas, de manera que exista un equilibrio.

■ Unidad de enseñanza y aprendizaje

Parte de un tema propuesto por los niños, la educadora o en conjunto. Lo particular es que tiene las etapas y sub etapas, las que se dan en diferentes días. Este tipo de planificación es propia de la modalidad integral.

Aunque no hay un método único para trabajar en la educación parvularia, la perspectiva globalizadora, expresada en los ejes centralizadores, se perfila como la más adecuada para que los aprendizajes que realicen los niños y niñas, sean significativos. El principio de globalización supone que el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones, de relaciones entre lo nuevo y lo ya aprendido.

Es, pues, un proceso global de acercamiento del niño o niña a la realidad que quiere conocer. Este proceso será fructífero si permite que las relaciones que se establezcan y los significados que se construyan sean amplios y diversificados y respondan a las necesidades diferentes de cada niño o niña.



III. Reconocer la fuerza del Currículo Oculto en la educación inclusiva

A pesar de lo planteado en el capítulo anterior, si de educación inclusiva se trata, lo que se ha planificado y las actividades que realizan los y las educadoras, no es lo único y lo más importante. Son los climas creados por los educadores, los que tienen una poderosa influencia en la educación y formación de niños y niñas, ya que determinan “lo” que aprenden.

¿Qué aprenden los niños y niñas todos los días en el centro o programa educativo de JUNJI?

¿A confiar en sí mismos o a tener suspicacias hacia los demás?

¿A afrontar los problemas comunicándolos o a mantener silencio, evitando el contacto o bien siendo agresivos o invasivos?

¿A apoyarse mutuamente o a luchar contra los otros para apartarlos, compitiendo por sobre todo?

¿A respetarse mutuamente o a ridiculizar a los otros dejándolos de lado?

¿A tener en cuenta la perspectiva de los otros o a considerar su propia perspectiva como válida?

¿A dirigir su propio aprendizaje o a hacerse dependientes de quienes “tienen la autoridad” con respecto a la motivación y la disciplina?⁴⁰

Este clima se puede observar cuando los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales derivadas de una discapacidad no son incorporados a las experiencias de aprendizaje, cuando se sientan en mesas separadas, cuando están en el patio en las horas de actividad educativa o cuando el educador fomenta la competencia entre los niños y niñas.

Por el contrario, la educación inclusiva está vinculada a la creación de un clima de comunidad. “Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todos los educadores y agentes educativos, los niños y niñas, y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar a la que todos pertenecen”⁴¹, y en la que todos se sienten seguros, trabajan en cooperación con los otros, se refuerza la identidad de cada uno, y tienen la oportunidad de tomar decisiones.⁴²

Cuando hablamos de seguridad, desde el punto de vista psicológico, nos referimos a cuando los niños y niñas se sienten cómodos y sienten que pertenecen a un grupo en el que pueden expresarse abiertamente. En estos espacios los niños y niñas aprenden a enfrentar riesgos, comprenden que todos cometemos errores y que éstos son una oportunidad para aprender.

Referirse a un trabajo en cooperación con otros significa transitar desde un ambiente competitivo a uno cooperativo, aprender a trabajar juntos para lograr un objetivo común, negociar, ayudar y recibir ayuda de sus compañeros. A los educadores les resulta muy fácil estructurar las acciones en el marco de la competencia, mediante concursos entre los niños y niñas. Esto los estimula, pero el logro final, verdaderamente, es que aprenden a imponerse sobre los demás, cuando en realidad, los niños y niñas deben aprender que, para desenvolverse bien, no es necesario medirse ni compararse con los otros.

Reforzar la identidad de cada uno es hacer carne la frase “respeto a la individualidad del niño”, tan propia de la educación parvularia. Por ejemplo, los trabajos son todos exitosos cuando cada uno lo hace desde sus propias capacidades. Así, los niños aprenden que todos tenemos capacidades y refuerzan su autoestima, reconociéndose como “individuos”, no sólo en los atributos superficiales, sino también en aspectos tales como el sentido del humor, el carácter amigable, la capacidad de dar ayuda y consuelo.

⁴⁰Stainback, Susan y William, *Aulas Inclusivas*, 1999.

⁴¹Ainscow, N, y Booth, T, *Índice para la Inclusión*, Op. Cit.

⁴²Ídem.

Tomar decisiones meditadas es parte de lo que los educadores realizan para construir el sentido de comunidad. Así, se enseña a los niños y niñas generalmente “haciendo” o “practicando”, pero la democracia también se enseña “hablando”. Al concebir al niño o niña como un ser activo, entendemos que ellos aprenden a compartir responsabilidades y funciones para que las actividades funcionen bien, y que ellos son responsables en la creación de un clima de trabajo propicio al aprendizaje.

La creación de este “sentido de comunidad” no es una acción que se agrega a lo que ya se realiza en las unidades y programas educativos, pues los educadores crean un clima de la actividad. La cuestión estriba en que se establezcan, conscientemente, las características positivas que se traducen en el “sentido de comunidad”.⁴³

Sentido de Comunidad - Currículo oculto



⁴³Stainback, Susan y William, Aulas Inclusivas, Op. Cit.

Así también señala Paulo Freire (1991) que el currículo oculto “nos revela que la intimidad se haya cargada de un sinnúmero de preconceptos que terminan, por una parte, de opacar la realidad sobre lo que trabajamos o hablamos, y por otra, nos hace un tanto miopes, lo que dificulta nuestra visión de la realidad. Es por eso mismo que un currículo oculto es más fuerte a veces que el explícito en la ejecución”.⁴⁴

Se trata de abordar desde una perspectiva inclusiva los enfoques pedagógicos y didácticos paralelamente a los aspectos específicos interculturales en general y/o étnicos y lingüísticos; a las necesidades específicas que en particular presentan los niños y niñas con discapacidad; o a quienes pertenecen a sectores sociales de mayor privación socioeconómica.

Esto permitiría, por una parte, el desarrollo de la identidad y el reconocimiento del otro u otra como alguien diferente y valorado por esa diferencia, y a la vez la construcción de una comunidad que favorece el desarrollo de la autoestima, pertenencia, respeto, conocimiento, aceptación y convivencia desde los primeros años de vida, que son las bases del aprendizaje de los valores democráticos y de solidaridad.

Si antes la educación estaba centrada en permitir el acceso a todos y todas, y posteriormente en que esta educación sea equitativa y de calidad, actualmente el desafío es que sea de calidad y equitativa para todos y todas. Este es el llamado de la educación inclusiva.



⁴⁴Freire, Paulo, *A Educacao na cidade*, p. 122, Op.Cit.



Bibliografía

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, *Educación inclusiva y prácticas en el aula*, 2003.

Ainscow, Nail y Booth, Thomas, *Índice para la Inclusión*, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol, United Kingdom, 2000.

Blanco Guijarro, Rosa, *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), Vol. 4, N°. 3, 2006.

Blanco Guijarro, Rosa, *Marco conceptual sobre educación inclusiva*, 48ª Reunión Centro Internacional de Conferencias, UNESCO, Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008.

Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP), Universidad de Valparaíso, *Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural*, diciembre de 2008.

Freire, Paulo, *Educacao na cidade*, Cortez Editora, Sao Paulo, 1991.

Froebel, Federico, *La educación del hombre*, En: *Páginas escogidas*, Linda Volosky de Cabello, Editorial Universidad de Chile, Santiago, 1968.

Gutiérrez, Francisco y Prieto, Daniel, *A mediacao pedagógica*, Editora Papyrus, Sao Paulo, 1994.

MINEDUC, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, Santiago, 2001.

MINEDUC, *La reforma curricular de la educación parvularia, una oportunidad de generar cambios significativos para una mejor calidad*, Santiago, 2002.

Morin, Edgard, *Los siete saberes de la educación*, UNESCO, 1999.

JUNJI, Marco Curricular, Santiago, 2005.

JUNJI, Módulo de Autocapacitación, *La diversidad como un valor*, Santiago, 2008.

Stainnback, Susan y William, *Aulas Inclusivas*, Editorial Narcea, Madrid, 1999.

UNESCO, *Orientaciones para la inclusión, Asegurar el acceso a la Educación para Todos*, Paris, 2005.

Documentos de trabajo

JUNJI, *Enfoque territorial construyendo un modelo operativo*, Apunte interno, Santiago, mayo de 2008.

JUNJI, Universidad de Los Lagos, *Principios y orientaciones curriculares para la educación inicial intercultural en el fütawillimapu*, Apunte de Capacitación, 2009.

Lebeer, J, *Cognitive Modifiability, Neuroplasticity and Ecology*, En: Modelo de Educación Inclusiva, Versión 1, Documento de Trabajo, JUNJI, 2009.

Diarios

Director de la prueba PISA cuestiona desempeño de estudiantes chilenos de elite, Diario La Tercera, Santiago, Chile, 7 de septiembre, 2009.

Páginas Web

www.cast.org

www.minusval2000.com/literatura/articulos/elFuturo.html#elFuturo

www.risolidaria.org.pe

www.sepiensa.org.mx

