

# DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL

## **EDUCACIÓN INICIAL**

Febrero 2015.  
*Mendoza, ARGENTINA.-*

## Autoridades Provinciales

**Gobernador**

*Dr. Francisco Pérez*

**Vice - Gobernador**

*Dn. Carlos Ciurca*

**Directora General de Escuelas**

*Prof. María Inés Abrile de Vollmer*

**Secretaría de Educación**

*Prof. Mónica Soto*

**Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa**

*Lic. Livia Sandez*

**Subsecretario de Gestión Educativa**

*Prof. Walter Berenguel*

**Jefe de Gabinete**

*Dn. Andrés Cazabán*

**Directora de Planificación de la Calidad Educativa**

*Prof. María del Carmen De Pedro*

**Directora de Educación Inicial**

*Prof. Olga Beatriz Zangrandi*

**Director de Educación de Gestión Social y Cooperativa**

*Prof. Sergio Rodolfo Ink*

**Directora de Educación Privada**

*Prof. Liliana Jeré*

## Comisión Curricular de Nivel Inicial

### Miembros representantes por DGE

#### ***Jardín Maternal***

*Prof. Mabel Carrasco*

*Prof. Fernando Bonansea*

#### ***Jardín de Infantes***

*Prof. María del Rosario Sánchez*

*Prof. Norma Fernández*

### Coordinadora por DGE

*Prof. María del Carmen De Pedro*

### Miembros representantes por SUTE

#### ***Jardín Maternal***

*Prof. Cristina Alaníz*

*Prof. Gabriela Larini*

#### ***Jardín de Infantes***

*Prof. Liliana Mascarell*

*Prof. Ana María Moronta*

### Coordinadora por SUTE

*Prof. Graciela Pérez*

### Supervisoras, Monitoras, Directivos,

**Docentes de Jardines Maternales y Jardines de Infantes**

**Estimados Supervisores, Directivos y Docentes de Nivel Inicial**

*El Nivel Inicial atraviesa un horizonte de oportunidades y posibilidades que se manifiesta en resultados como el afianzamiento de su identidad, el fortalecimiento de su estructura y de sus bases pedagógicas e institucionales que le otorgan prioridad como política pública destinada a la protección y desarrollo de la primera infancia.*

*Este importante proceso se sustenta en la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206/06 cuyo Capítulo II regula los principales componentes que configuran el Nivel Inicial, modificada recientemente en su artículo 16 que dispone la obligatoriedad de la Sala de 4 años que hasta ahora, declaraba su universalización. También define la obligatoriedad la Ley de Educación Provincial vigente.*

*El inicio del ciclo lectivo 2015 marcará un hito fundamental en la historia de la educación del Nivel Inicial porque Mendoza alcanza la meta de incorporación del 100% de niños en la Sala de 4 años, cuyo cumplimiento estaba previsto para fines del 2016 en los objetivos del Plan Nacional y Provincial de Educación Obligatoria.*

*Otra importante decisión política ha sido la construcción colectiva del Diseño Curricular Jurisdiccional. En agosto del 2011 se acuerda en paritaria la conformación de Comisiones Curriculares Mixtas entre el Gobierno Provincial y el Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación para el debate, propuestas y acuerdos de los diseños curriculares, entre ellos, el correspondiente al Nivel Inicial.*

*De allí la importancia de poner en valor el proceso de construcción curricular colectiva en la que participaron todos/as los docentes de la provincia (3500 en jardín de infantes y 1500 de jardín maternal). Se hizo efectivo el encuentro y el trabajo conjunto de los docentes de la Unidad Pedagógica del Nivel y la visibilidad de los Jardines Maternales cuya historia en Mendoza, data de 25 años, situación que ha sido muy valorada por los docentes.*

*Se conforma una Comisión Curricular MIXTA con representantes del Gobierno y del SUTE y se acuerda una agenda de trabajo y la metodología de funcionamiento. Mediante la realización de Jornadas de Construcción Curricular organizadas por nodos departamentales, los docentes analizaron los documentos de apoyo. Se realizaron 8 (ocho) consultas entre los años 2011 y 2014. Las devoluciones fueron leídas, sistematizadas y sirvieron de aporte e insumo fundamentales para la construcción del presente diseño curricular.*

*La propuesta formativa acordada constituye una producción defendida por todos los docentes del Nivel, ya que revaloriza su historia e identidad. Ha sido elaborada en el marco de las políticas nacionales y federales para el Nivel, pero sin descuidar las notas de identidad propias de la jurisdicción. Subyace en ella, un nuevo paradigma sobre el desarrollo infantil: la centralidad reside en el niño/a como sujeto de derecho a la educación.*

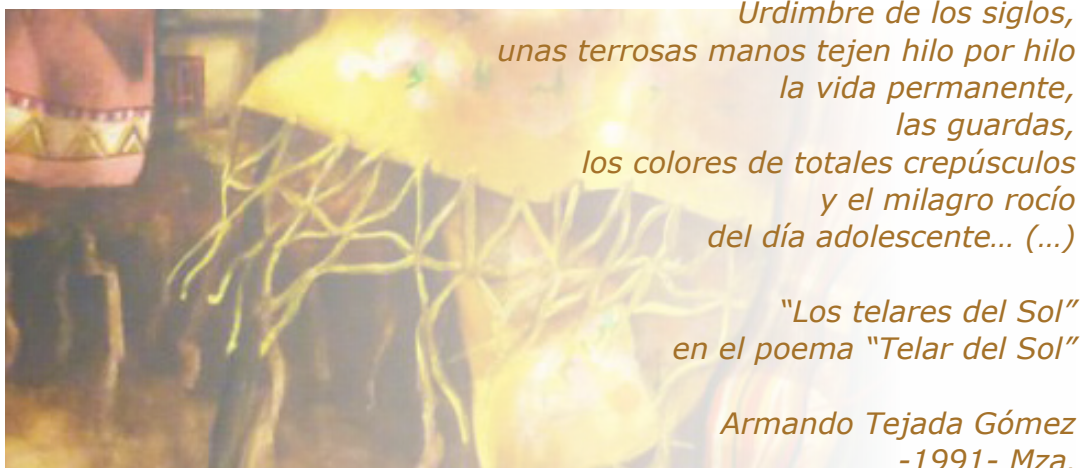
*Este modelo de construcción colectiva del diseño curricular forma parte de la visión integradora del Nivel Inicial. Es más complejo, demanda más tiempo, pero asegura la participación y la producción del conocimiento de los docentes en las definiciones conceptuales, la selección de los saberes y la apropiación de buenas prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las aulas.*

*Las políticas de inclusión de los alumnos y de expansión del Nivel Inicial están cumplidas. El presente Diseño Curricular será una herramienta significativa para el mejoramiento de la calidad. Los derechos de nuestros niños/as y la creciente satisfacción de las expectativas de formación de sus padres contribuirán a lograr una sociedad más justa, con una infancia más feliz.*

Prof. María Inés Abrile de Vollmer  
**Directora General de Escuelas**

**Primera Edición**

Diseño y Diagramación:  
*Fabián A. Pelegrina*



*Urdimbre de los siglos,  
unas terrosas manos tejen hilo por hilo  
la vida permanente,  
las guardas,  
los colores de totales crepúsculos  
y el milagro rocío  
del día adolescente... (...)*

*"Los telares del Sol"  
en el poema "Telar del Sol"*

*Armando Tejada Gómez  
-1991- Mza.*

*Estimadas/os colegas:*

*A partir de los hilos de nuestra memoria, de nuestra historia, de nuestros conocimientos y trayectorias docentes, tejimos ideas que nos permitieron poco a poco construir un entramado de saberes que sostienen el Diseño Curricular Provincial de Educación Inicial.*

*Este documento no intenta ser un texto terminado sino un documento abierto, flexible, nodal, un ida y vuelta de diálogos, discusiones, documentos de apoyo, recopilación de experiencias, contextualizaciones para seguir construyendo desde las prácticas, desafiándonos a enriquecer de manera sostenida la propuesta pedagógica.*

*La figura más potente del Diseño es ser garantía de derechos de niños y niñas en la Educación Inicial, efectivizándolos en sus experiencias educativas.*

*Transitamos este camino de construcción democrática, colectiva, participativa, que toma dimensión pública. Estamos convencidas/os que es en el debate donde se consolida y resignifica la identidad del Nivel Inicial que nuestra Provincia necesita. Sigamos entretejiendo, entrelazando, comprometiéndonos...*

Comisión Curricular Paritada  
Dirección General de Escuelas  
SUTE



La Comisión Curricular Paritada de Nivel Inicial agradece a Laura Rudman Belmes, artista plástica mendocina, haber permitido que sus obras ilustren el Diseño Curricular Provincial de Educación Inicial.

*...Porque “ Los patios de la infancia” son los espacios que proponemos reconquistar.*

*...Porque “La última frontera” también es la nuestra, asumiendo la historia y recuperando la identidad.*

*...Por las coincidencias y tu generosidad.*

*¡Muchas gracias!*



## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>11</b>
<b>IDENTIDAD DEL NIVEL Y SU HISTORICIDAD</b>	<b>12</b>
<b>LA PARTICIPACIÓN COLECTIVA EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR</b>	<b>16</b>
<b>EL NIVEL INICIAL EN LA PROVINCIA DE MENDOZA</b>	<b>17</b>
- GOBIERNO Y ORGANIZACIÓN	17
- LA POBLACIÓN ESCOLAR	18
- MODALIDADES EN EL NIVEL INICIAL	19
- UNIVERSALIZACIÓN - OBLIGATORIEDAD	20
<b>ENCUADRE GENERAL</b>	<b>21</b>
- MARCO LEGAL	21
- TRAYECTORIAS ESCOLARES	22
- INCLUSIÓN EDUCATIVA	23
- OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL	24
- CONCEPCIÓN DE CURRÍCULUM	24
• CLAVES CURRICULARES: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Y ALFABETIZACIÓN CULTURAL	26
- SUJETOS E INFANCIAS	28
• LA CENTRALIDAD DEL JUEGO	29
• EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL	30
• FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD	31
• CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA	32

- TRABAJO DOCENTE	32
- ENSEÑANZA	33
- EVALUACIÓN	34
• SABERES QUE GARANTIZAN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL INICIAL	35
<b>PROPUESTA CURRICULAR</b>	<b>37</b>
- PROPOSITOS	38
- SABERES QUE GARANTIZAN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL INICIAL	39
• JARDÍN MATERNAL	
• JARDÍN DE INFANTES	
- CAMPOS DE EXPERIENCIAS	41
• CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y SOCIAL	44
• DE LA COMUNICACIÓN Y LOS LENGUAJES	49
• AMBIENTE NATURAL, SOCIAL, CULTURAL Y TECNOLÓGICO	59.
- MODOS DE ENSEÑANZA	68
• JARDÍN MATERNAL	76
• JARDÍN DE INFANTES	80
- MODOS DE EVALUACIÓN	85
<b>REFLEXIONES FINALES</b>	<b>92</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>94</b>



## INTRODUCCIÓN

El presente Documento Curricular Provincial es fruto del proceso de construcción curricular colectiva iniciado en Mendoza, en consonancia con la política educativa nacional. Se sustenta en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 que establece bases, definiciones y compromisos, legitimando las políticas públicas.

En este sentido, en el marco de la paritaria de agosto del 2011 se acuerda constituir comisiones curriculares paritadas entre el Gobierno Provincial y el Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación (SUTE). El 19 de octubre de 2012 queda conformada la Comisión Curricular Paritada de Nivel Inicial.

La decisión política de construir colectivamente el Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel Inicial, promovió una oportunidad de encuentro con todos/as los docentes de la provincia con el fin de poner en crisis, debate y reflexión las propias prácticas. Situación que se vio reflejada en las Jornadas Provinciales de Construcción Curricular.

Este documento revaloriza la identidad del Nivel a través de su historicidad, describe el proceso de construcción curricular participativo y los avances de la política educativa provincial.

El encuadre general y la propuesta curricular profundizan la visión integradora de la Educación Inicial. Propuesta que cada institución y docente deberá situar en contexto para otorgarle sentido.

Uno de los insumos fundamentales para su desarrollo es el Documento Base Legal elaborado por la Comisión Curricular Paritada con los aportes de los docentes de los departamentos de la provincia, en agosto de 2013.

Confiamos que este Documento Curricular Provincial sea una herramienta para seguir avanzando en el camino de la inclusión, la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento, la efectivización de los derechos de los niños y niñas junto a la resignificación del trabajo docente.



## IDENTIDAD DEL NIVEL Y SU HISTORICIDAD

La atención a la primera infancia constituye una prioridad en la agenda político educativa de nuestro país, tanto por su función social como por la necesidad de garantizar el cumplimiento del derecho de los niños/as a la educación desde su nacimiento.

En este sentido, la Provincia de Mendoza asumió el compromiso de la construcción colectiva del Diseño Curricular de Nivel Inicial, por ello seguir tejiendo los hilos del relato histórico se convierte en una invitación a todos los integrantes de la comunidad.

*“La cuestión de la responsabilidad pública sobre la infancia requiere, desde una mirada histórica, revisar las diferentes concepciones y representaciones que la configuran. Esto significa reinstalar preguntas acerca de cómo nombramos, cómo entendemos y educamos a los más pequeños de nuestra sociedad (...)”*

*(Rebagliati, 2010)*



Este acercamiento a la historia del Nivel tiene como valor fundamental la comprensión de la realidad, a la vez que permite el fortalecimiento de la identidad de la Educación Inicial.

*Un recorrido histórico por el Nivel Inicial argentino implica indagar las distintas concepciones que han sostenido la relación educación y cuidado a la primera infancia.*

*Se espera que este recorte sea una invitación a seguir entramando los hilos de la historia del Nivel.*

*Se trata de rescatar la herencia de saberes que subyacen a las prácticas de enseñanza, para resignificarlos y cuestionarlos con la única intención de habilitar otros sentidos, otros discursos.*

**Principios fundantes de la Identidad del Nivel:**  
asistencialidad, caridad, filantropía.

Aludir al principio fundante de la identidad del Nivel Inicial en nuestro país es pensar en asistencialidad, caridad y filantropía, antecedentes institucionales que remontan a la época colonial.

- La creación de la Casa de Niños Expósitos. (1779).



En 1822 durante el gobierno de Bernardino Rivadavia, una reforma legal del clero, habilita la creación de:

- La Sociedad de Beneficencia, primer ensayo de educación para la primera infancia con cierto grado de sistematización. (1823).



Bernardino Rivadavia

PRIMERA ETAPA 1779 - 1884

**Institucionalización del Nivel:**  
disciplinamiento, instrucción pública, homogeneización.

Los orígenes de la institucionalidad, se caracterizaron por la instrucción pública centralizada, la homogeneización y el disciplinamiento.



Quien sentó las bases de la educación de la primera infancia fue Sarmiento, al incluir a las Salas de Asilo en un proyecto educativo, quedando de este modo definida la institución en su doble y complementaria tarea educativa y social, dentro del marco de la educación popular (1848). A su vez se define a estas instituciones como espacios de homogeneización social, siendo incluso capaces de modificar las pautas culturales de sus familias.

La Ley 1420, de 1884, en el Art. 11, establece la creación de "uno o más Jardines de Infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlos suficientemente", quedando de esta manera, en manos de las jurisdicciones la posibilidad y decisión de crearlos. Junto con la Ley 1420, el Estado Nacional impulsa la creación de Jardines de Infantes anexos a las escuelas normales, formando parte de su Departamento de Aplicación. El primero de ellos, fue el de la Escuela Normal de Paraná (1884), cuya directora Sara Eccleston, fue una de las maestras traídas al país por Sarmiento desde Estados Unidos para propagar las ideas de F. Froebel. Ella funda la Asociación Froebeliana con Rosario Vera Peñaloza, Rita Latallada y Custodia Zuloaga.

F. Froebel



En Mendoza se crea la Escuela Normal de Maestras Nicolás Avellaneda, en 1878, donde funciona el Primer Jardín de Infantes (1890).

En el año 1897 se dicta la Ley Provincial de Educación Común, con la que se crea la Dirección General de Escuelas y el Consejo General de Educación.



Domingo F. Sarmiento

SEGUNDA ETAPA 1884 - 1910

**Embates conservadores y el Nivel Inicial.** Disputa por su supervivencia



El 1 de julio de 1910, en Mendoza, el Gobernador Rufino Ortega y el Director de Escuelas Don José Simón Semorille fundaron el Jardín de Infantes Merceditas de San Martín. Sara Eccleston fue la encargada de organizarlo y Custodia Zuloaga la primera Directora.

Con el correr de los años el edificio resultó pequeño y no reunía las condiciones de seguridad indispensables por estar situado cerca de las vías férreas.

En 1914, el Director General de Escuelas señor M. Antequeda opinaba que "debía suprimirse en absoluto, pues el Jardín de Infantes no prestaba ningún servicio importante a la educación de la niñez, vale decir, no es un instituto docente, sino que es puramente una institución doméstica". A pesar de su opinión, por resolución del 14 de diciembre de 1914, la Dirección General de Escuelas de Mendoza, creó la Escuela Patricias Mendocinas, trasladando como anexo el Kindergarten Merceditas de San Martín.



Rufino Ortega

TERCERA ETAPA 1910 - 1930

Consolidación institucional del Jardín de Infantes. Vanguardia pedagógica. Diferenciación de circuitos institucionales para la infancia.



En la segunda década del siglo XX (1920), en el ámbito educativo se visibilizan las influencias de la Escuela Nueva.

Por ese entonces el Jardín de Infantes se encontraba ante el reto de la inclusión de los niños/as provenientes de los sectores más empobrecidos.

El Estado como garante y principal responsable del Sistema Educativo, reconoce al jardín como parte del mismo y con valor pedagógico y social propio.

En el primer gobierno de Perón (años 46 / 52 al 55) se incluye en la Constitución el enunciado "los únicos privilegiados son los niños", que sintetiza las políticas de acceso al bienestar social y la adquisición de la cultura.

La mujer ocupó un lugar privilegiado. Las maestras fueron reconocidas en sus reclamos acerca de la importancia de la educación de la primera infancia. En este marco los Jardines de Infantes se convirtieron en piezas claves destinadas a los sectores populares para igualar las condiciones sociales del desarrollo infantil.

En Mendoza(1944), se crean los Jardines de Infantes N° 0-002 "Gregorio Araoz Alfaro" y el Jardín N° 0-003 "María Curie".



Juan Domingo Perón

CUARTA ETAPA 1930 - 1960

Renovación pedagógica: Escuela Nueva - Psicoanálisis -El juego como eje central.



Entre 1960 y 1973, etapa de renovación pedagógica, se producen cambios sociales y culturales acelerados. Las mujeres se incorporan al trabajo y comienzan a ocupar espacios públicos con una tendencia a equiparar sus derechos con los de los hombres. Surgen las primeras guarderías en las ciudades para cuidar a los niños cuando sus padres trabajan. Las mismas dependen del sector privado sin tener supervisión, constituyéndose en los primeros ensayos de lo que después sería el Jardín Maternal.

H. Duprat



Las innovaciones pedagógicas de la década del 60 tuvieron una fuerte tendencia psicologizante, Cristina Fristche y Hebe San Martín de Duprat, publicaron en 1968 el libro Fundamentos y Estructuras del Jardín de Infantes, el cual proclamaba la capacidad expresiva - lúdica de los niños, comenzándose a poner en práctica los rincones de juego, juego trabajo, para salas de 5 años y centros de interés para salas de 3 y 4 años. Las autoras reflejaban un tinte más latinoamericano, ya que rescataban aportes de la pedagogía liberadora de Paulo Freire.

Recién hacia las décadas del sesenta y setenta el Nivel Inicial comienza a tener mayor presencia en las políticas educativas estatales, tanto en el terreno normativo como en el terreno presupuestario.

Es aquí donde se hace necesaria la creación de secciones anexas a las escuelas primarias provinciales y nacionales. Esto generó la necesidad de crear el cargo de Inspectora de Educación Preprimaria en el año 1976, resultando este hecho muy significativo para nuestro Nivel. En ese momento en la provincia existían 119 escuelas con jardines anexos.

QUINTA ETAPA 1960 - 1976

Retroceso en la historia del Nivel Inicial. Segmentación y desarticulación.



A partir del año 1976 y hasta 1983, se viven grandes retrocesos en la historia del Nivel Inicial.

Durante esos años se produjo el cierre de Jardines Maternales y la transferencia de las escuelas nacionales a la provincia.

El campo curricular se expresa a través de diseños de corte tecnicista.

La escuela se constituye en un aparato ideológico que impone un discurso pedagógico hegemónico basado en el orden y la disciplina. En el Jardín de Infantes el juego se erige como espacio para el control.



Se prohíben libros de literatura infantil, usados cotidianamente en los jardines y autores como Elsa Bornemann, Laura Devetach y María Elena Walsh, entre otros.

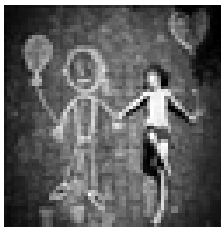


María Elena Walsh

SEXTA ETAPA 1976 - 1983

## El Nivel Inicial desde la apertura democrática hasta nuestros días.

La recuperación de la democracia en 1983, se va a caracterizar por los debates que apuntan a revisar metodologías de enseñanza, actitudes, rol docente y por la democratización de las relaciones pedagógicas.



Con el correr de la década, comienzan a instalarse políticas neoliberales generando como consecuencia una agudización de la pobreza, profundizándose en el campo educativo la tensión entre educar y asistir.

En los jardines, específicamente existían dos tendencias: psicológica y política. La primera concibe al docente como observador clínico y la segunda como enseñante y garante del acceso al conocimiento.

Hacia 1985 se habilitan talleres de trabajo departamentales para la docencia y se crea la Comisión Compatibilizadora que tiene a su cargo la elaboración del Diseño Curricular para Jardín de Infantes y 8 Módulos de Aprestamiento.

Entre 1988 y 1989 la provincia vive una profunda conflictividad política, económica y social. En este contexto, intentando acompañar desde la educación popular y la contención social a las comunidades más vulneradas, surgen con gran protagonismo los SEOS (Servicio Educativo de Origen Social). Creados en la gobernación de Octavio Bordón (1988-1991).

La Ley Federal de Educación (1993), define sus objetivos y explicita sus contenidos a través de los Contenidos Básicos Comunes. Es la primera ley de educación de carácter nacional, que plantea la obligatoriedad de la sala de cinco años, produciéndose la fragmentación del Nivel en dos ciclos Jardín Maternal y Jardín de Infantes.

En esta década, en Mendoza, se concreta la creación del primer Jardín de Infantes Nucleado N°1-101 en el Departamento de Malargüe.

En 1992-1993 docentes de Jardines Maternales SEOS participan de la primera formación pedagógica comunitaria organizada por el Proyecto Cruz del Sur (San Luis).

En 1994 el Programa Materno Infantil y Nutricional (PROMIN), financiado por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF); subsidió la formación profesional y edilicia para algunos Jardines Maternales con niños y niñas en riesgo nutricional.

El 17 de febrero de 1995 se inició el proceso de implementación de la Ley Federal de Educación. La Resolución 1190/97 de la Dirección General de Escuelas, efectivizó el Diseño Curricular Provincial para Nivel Inicial, Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica.

Dicho Documento, organizado por áreas disciplinares, prescribía sólo la sala de 5 años y tuvo vigencia desde 1998 hasta marzo 2014.

En 1997, se produce la descentralización de los SEOS de la Dirección General de Escuelas hacia los Municipios y los Organismos no Gubernamentales.

La Ley de Educación Provincial Pública N°6.970 promulgada en enero del año 2002, avanzó en la obligatoriedad de la sala de cuatro años.

A partir del año 2003, en el marco del Proyecto Nacional y Popular, se realizan intentos para superar las desigualdades educativas. Se redactan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP 2004), producto de un acuerdo federal para promover las condiciones de igualdad en todo el país.

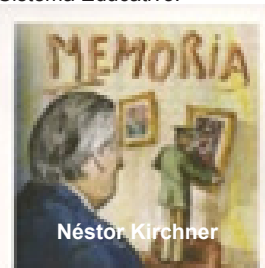
En el año 2005, la Ley 26.061 de Protección Integral de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, deroga la Ley de Patronato de 1919. Durante el año 2006 se promulga la Ley de Educación Nacional, concibiendo a la educación como un derecho de todos los ciudadanos (Arts. 4 y 11).

Otros hitos importantes en la Provincia de Mendoza: creación de la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa (2011) y creación de la Dirección de Educación Inicial (2011). En el mismo año se realizan consultas a los/as docentes sobre la pertinencia de los documentos curriculares vigentes, en relación con la Ley N°26206/06 (LEN) y los documentos desarrollados desde el Nivel Inicial.

En el marco de las paritarias de agosto de 2011, se acuerda la conformación de comisiones curriculares con la participación equitativa de representantes sindicales y del gobierno escolar, concretándose el 19 de octubre de 2012, la constitución de la Comisión Curricular de Nivel Inicial. Desde 2013 a 2014 se organizan jornadas provinciales de construcción curricular garantizando la participación de aproximadamente 5.000 docentes de la Unidad Pedagógica del Nivel.

Este recorrido histórico muestra claramente que la expansión del Nivel Inicial se sostiene sobre un terreno atravesado por dos lógicas diferentes y coexistentes en el paso del tiempo: la asistencial y la educativa.

Los debates acerca de las características pedagógicas que, reconocidos o no, se desarrollan en el Nivel aún persisten. Desafíos tales como la Universalización, la Obligatoriedad, la Unidad Pedagógica interpelan fuertemente al Sistema Educativo.



## SEXTA ETAPA 1983 - 2014



## LA PARTICIPACIÓN COLECTIVA EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

Al considerar que el Currículum se materializa en las prácticas cotidianas, la figura del docente como productor/a de conocimientos es protagonista en el proceso de construcción curricular.

Valorar las prácticas participativas permite comprender la existencia de las diferencias, la aceptación de la disidencia, el diálogo como modalidad y la apertura como actitud. Así, la participación se constituye en un eje sustantivo e imprescindible de este proceso de construcción curricular provincial.

Las Jornadas Provinciales de Construcción Curricular de Nivel Inicial posibilitaron la democratización del proceso asumido.

Las mismas tuvieron las siguientes temáticas:

- El acercamiento, el análisis y la reflexión sobre la historia del Nivel, los aportes de cada uno de los departamentos para resignificar la historia jurisdiccional, los saberes- contenidos- propuestas y modelos didácticos propios de cada etapa histórica.
- El debate sobre algunas temáticas recurrentes en las prácticas pedagógicas, la reflexión acerca de sus significados y las referencias teóricas a las que remiten los saberes - contenidos - conocimientos.
- La reflexión y apropiación del Documento Base Legal atendiendo al marco normativo y principios que acompañan la práctica.
- El análisis y apropiación institucional de la Propuesta Curricular por Campos de Experiencias para la Unidad Pedagógica: Jardín Maternal y Jardín de Infantes.
- La reflexión y análisis del Diseño Curricular Preliminar.

- El análisis y reflexión sobre Modos de Enseñanza y de Evaluación. Aproximación a la construcción de los Saberes que garantizan las trayectorias escolares de los niños y niñas en relación con la evaluación.

- El análisis y reflexión de los Saberes que garantizan las trayectorias escolares de los niños y niñas prescriptos para el Nivel Inicial.

De este modo en la Provincia de Mendoza se privilegió el trabajo colectivo de Docentes, Directoras, Supervisoras y Monitoras de instituciones del Nivel (Jardines Maternales y Jardines de Infantes) con el fin de garantizar la participación, por zonas y/o departamentos agrupándose en nodos. Al interior de los mismos, se organizaron grupos de trabajo promoviendo el encuentro de diversas realidades, opiniones y aportes.

La sistematización cuantitativa y cualitativa de los aportes realizados en las Jornadas Curriculares Provinciales, con su correspondiente devolución, permitió realizar un camino de ida y vuelta con todos/as los docentes, garantizando el proceso de comunicación y el conocimiento de cada una de las realidades regionales e institucionales de los distintos tipos de gestión.

Este Diseño Curricular Provincial expresa la producción de pensamiento a partir de la reflexión, análisis, discusión, disenso y consenso colectivo para volver a mirar lo que parece cierto, poner en cuestión lo que parece inmodificable, ratificar los aciertos y planificar la tarea en conjunto, en suma, transformar la propia práctica recuperando el inmenso poder de los proyectos educativos generados entre todos y todas los que trabajan haciendo escuela.



## EL NIVEL INICIAL EN LA PROVINCIA DE MENDOZA

*“Desde el inicio, desde la cuna, los nuevos, los recién llegados asoman a diario a las voces, cuerpos, ritmos y propuestas de las instituciones y organizaciones que se dedican a la atención educativa de la primera infancia.”*

*Hebe San Martín de Duprat*

### GOBIERNO Y ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN MENDOZA

El gobierno de la Provincia de Mendoza, en consonancia con la política educativa nacional para la Educación Inicial, desarrolla su política educativa en base a las definiciones establecidas en la LEN y a los compromisos con los acuerdos federales.

De tal modo aspira a avanzar y profundizar los sentidos del Nivel Inicial en tanto **Unidad Pedagógica**,

En Mendoza la Educación Inicial está organizada como muestra el cuadro (Fig. N° 1). Este modo constitutivo es variado respondiendo a realidades particulares y a diferentes momentos históricos.

Al 2014 las instituciones educativas de gestión pública (estatal y privada) suman 1129.

La finalidad de la Educación Inicial es transformar

Dirección	Instituciones	Descripción
<b>Educación de Gestión Social y Cooperativa</b>	Jardines Maternales	45 días a 4 años
<b>Educación Inicial</b>	Jardín de Infantes Exclusivos (JIE)	4 años a 5 años
	Jardín de Infantes Nucleados (JIN)	
	Jardín de Infantes Anexos (JIA)	
<b>Educación Privada</b>	Jardín de Infantes	3 años a 5 años
<b>Actividad Privada - Civil sin regulación</b>	Jardín de Niños	45 días a 4 años
Dentro de estas instituciones encontramos diversos agrupamientos: multisalas (integran niños de 3,4,5 años de edad) y multinivel (integra Nivel Inicial y Primario)		

#### **Organización de las Instituciones (Fig. N° 1)**

garantizando el acceso a la Educación Inicial a todos los niños/as de 45 días a 5 años que transitan el territorio provincial.

las diversas organizaciones institucionales en **Escuelas Infantiles** que fortalezcan la **Unidad Pedagógica**.

## LA POBLACIÓN ESCOLAR

A las instituciones del Nivel Inicial asisten 77.527 niños/as, de los cuales 77.178 se hayan inscriptos en los jardines de la Dirección General de Escuelas y 349 corresponden a la jurisdicción nacional.

Al sistematizar la información según los criterios de la LEN, de los 77.178 niños/as, asisten a los jardines maternos 6.208 y a los jardines de infantes 70.970.

Cabe aclarar que en los datos de los jardines maternos no se incluyen los jardines de niños/as de actividad privada-civil

sin regulación.

Del total de la matrícula de niños/as que asiste a los jardines de infantes (70.970); 928 niños/as lo hacen a instituciones de educación especial.

Asimismo, en la matrícula total no han sido considerados los niños/as que asisten a jardines de infantes de actividad privada -civil sin regulación.

A continuación se presenta la matrícula del Nivel Inicial de la provincia de Mendoza al mes de abril de 2014.

MATRÍCULA NIVEL INICIAL- MENDOZA						
77.527 niños/as						
OTRA JURISDICCIÓN 349 niños/as	DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS					
	77.178 niños/as					
	Jardín Maternal	Jardín de Infantes				
	6.208	70.970				
	Gestión Social y Cooperativa*	Educación Inicial			Educación Especial (Jardín de infantes)	
	6.208	70.042			928	
		Estatal	Privada	Gestión Social y Coop.**	Estatal	Privada
		49.131	12.290	8.621	803	125

\* Se ha considerado desde 45 días a 2 dos años (LEN)

\*\* Se ha considerado a los niños/as desde 3 y 4 años (LEN)

**Fuente:** Dirección de Programación de la Expansión y Cobertura del Sistema Educativo - DGE

## MODALIDADES EN EL NIVEL INICIAL

La LEN - Cap. II, Art. 24, inciso b, en relación a la organización de la Educación Inicial establece que según las características y necesidades de los contextos, se reconocen otras formas organizativas del Nivel para la atención educativa de todos los niños/as.

Las modalidades previstas son: Educación Especial, Rural, Domiciliaria y Hospitalaria, En Contextos de Privación de Libertad e Intercultural Bilingüe.

### • Educación Especial

La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes. Brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. (LEN Cap.VII, Art. 42)

### • Educación Rural

La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. (LEN Cap. X, Art. 49)

### • Educación Domiciliaria y Hospitalaria

La Educación Domiciliaria y Hospitalaria es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de los alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de treinta (30) días corridos o más. (LEN Cap. XIII, Art. 60)

### • Educación En Contextos de Privación de Libertad

La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna

vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución. (LEN Cap. XII, Art. 55)

Los sistemas educativos jurisdiccionales ofrecerán atención educativa de nivel inicial destinada a los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cuatro (4) años de edad, nacidos/as y/o criados/as en estos contextos, a través de jardines maternos o de infantes, así como otras actividades educativas y recreativas dentro y fuera de las unidades penitenciarias. (LEN Cap. XII, Art. 58)

### • Educación Intercultural Bilingüe

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnicas, lingüísticas y culturalmente diferentes y propicias el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias. (LEN Cap. XI, Art. 52)

El presente Diseño Curricular Provincial contiene la propuesta formativa para todos los niños/as del Nivel Inicial de Mendoza.

Las instituciones y los actores involucrados en las distintas modalidades son los responsables de efectuar las adecuaciones curriculares contextualizadas, que garantizan una implementación respetuosa de la diversidad de los sujetos que atienden.

Dichas instituciones han pasado a ser parte imprescindible del acompañamiento a la crianza de los niños/as, constituyéndose en lugares anhelados,

en espacios privilegiados de socialización, cuidado y enseñanza. Así, se garantiza y efectiviza el derecho de todos los niños/as a un desarrollo integral y la posibilidad de que las familias cuenten con ámbitos propicios para ello.

## UNIVERSALIZACIÓN - OBLIGATORIEDAD

La universalización gradual de la Educación Inicial en el país expresa el resultado de un esfuerzo colectivo y sostenido a lo largo de estos años y en particular, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional. La necesidad de universalizar el Nivel Inicial se basa en el reconocimiento de éste como *“instrumento para el desarrollo integral y de potenciación de las posibilidades de aprendizaje de los niños y las niñas”*. (CTERA-junio 2006). Actualmente es unánime el consenso acerca de la importancia de los primeros seis años en la trayectoria vital de las personas y en su desarrollo social.

Entendido así, *“universalizar el Nivel responde a la Convención de los Derechos Humanos, en tanto significa a todos los niños/as, trayendo aparejado un enorme desafío: el de respetar la diversidad entre sujetos y también entre culturas, creencias, tradiciones, sistemas económicos y sociales; sin imponer ni menospreciar prácticas culturales diferentes”*. (Garin-2007)

Ahora bien, **“universalización”** no debe entenderse como sinónimo de “obligatoriedad de asistencia de los niños/as”, sino como “obligatoriedad del Estado de garantizarla”. Esto implica abrir salas que atiendan a todos los niños/as en edad de asistir al Nivel y contemplar las condiciones generales necesarias para su funcionamiento.

Históricamente la **“obligatoriedad”** cumplió la función de otorgar al Estado la capacidad de aplicar sanciones a las familias que no cumplieran con la ley, dado que se trataba de configurar un tipo de institución

nueva (escuela masiva) que no era reconocida como necesaria por buena parte de la población. Además las familias requerían que sus hijos se incorporaran tempranamente a las tareas productivas.

En la actualidad, cuando la expansión de la educación formal es una demanda social, la obligatoriedad escolar supone prioritariamente el compromiso del Estado de asegurar la inclusión educativa.

Desde esta perspectiva, la obligatoriedad viene a garantizar el derecho de los niños, niñas y adolescentes a recibir educación sistemática. En nuestra provincia, la Ley de Educación Provincial Pública N° 6970/02 estableció la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años.





## ENCUADRE GENERAL

El encuadre general explicita los fundamentos legales, epistemológicos, concepción de currículum, enseñanza, evaluación, que sustentan la Educación Inicial en la Provincia de Mendoza.

### MARCO LEGAL

Define la estructura, acompaña las prácticas del Nivel Inicial y se expresa en Leyes, Resoluciones y Documentos que establecen las bases, compromisos y definiciones que regulan la tarea docente.

*La Ley N°26.206/06 de Educación Nacional (LEN), regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender (art. 14 de la Constitución Nacional). Define a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado. Considera al Nivel Inicial una **Unidad Pedagógica** constituida por el jardín maternal y jardín de infantes.*

*La Ley N° 26061/05 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes garantiza el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de los derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales, en los que la Nación sea parte. Estos derechos están asegurados por su máxima exigibilidad y sustentados en el principio del interés superior del niño.*

*La Ley N°26150 /08 de Educación Sexual Integral (ESI) establece que todos los educandos tienen derecho a una educación sexual integral que articule aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.*

*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) 2004.*

*Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) que establecen las acciones a seguir por las Políticas Educativas: Res. 24/07, Res. 30/07, Res. 174/12, Res.188/12, Res.201/13 entre otras.*

*La Ley N°27045/14, votada el 03 de Diciembre de 2014, modificó el Art. 16 de la LEN, definiendo la obligatoriedad escolar en todo el país desde la edad de 4 (cuatro) años hasta la finalización del Nivel de la Educación Secundaria.*

*El Documento de Políticas de Enseñanza para el Nivel Inicial orienta la construcción curricular colectiva de las Jurisdicciones.*

La LEN reconoce al **niño/a como sujeto de derecho** y representa un avance respecto de la legislación anterior, al definir en su artículo 18: “La Educación Inicial constituye una Unidad Pedagógica y comprende a los niños y niñas desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año”.

En nuestra provincial, la expansión progresiva de la Educación Inicial desde la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años; la universalización de la sala 3 años, además del mayor acceso a las salas de maternales (45 días a 2 años), visibiliza la implementación efectiva de las políticas educativas prescripta por dicha ley.

*“...sin duda, esto representa una conquista de los distintos sectores sociales (madres trabajadoras, docentes jardineras...) que han luchado para que la educación de la primera infancia sea un derecho desde la cuna.”  
Hebe San Martín de Duprat*

El Nivel Inicial garantiza la incorporación de niños/as a una educación integral respetando sus características sociales, culturales y geográficas; con sus tiempos, intereses y capacidades, desde una visión compleja de las infancias, acompañándolas para una trayectoria escolar posible y transformadora.

## TRAYECTORIAS ESCOLARES

Las trayectorias escolares representan una gran preocupación en la planificación de políticas para todos los niveles, muestran el papel estratégico de la escolaridad en los primeros años ya que es “[...] el Nivel Inicial, el primer ámbito de escolarización donde se concibe al sujeto en su integralidad, respetando los tiempos y procesos de construcción de aprendizajes individuales y colectivos, dando comienzo a las primeras experiencias de las trayectorias escolares de los sujetos que incidirán en la formación de ciudadanía”. Res. CFE. 174/12.

Acorde con las políticas educativas inclusivas estas trayectorias escolares expresan los recorridos

de los sujetos desde itinerarios variables, contingentes heterogéneos e implican trayectorias continuas, reales y posibles en la experiencia escolar de los niños y las niñas.

Estas trayectorias, según Sandra Nicastro “son pensadas como un camino que se recorre, se construye, que implica sujetos en situación de acompañamiento” (2009).

Reflexionar acerca del inicio de las trayectorias escolares y de sus continuidades requiere pensar en retos, intereses, tensiones, hallazgos y en las formas posibles de incidir en las prácticas pedagógicas

que se llevan adelante con los niños/as. Es pensar profundamente en la experiencia escolar que se les ofrece porque allí se hace realidad o se afecta este derecho. La tarea docente continua, promueve una “escuela para todos” donde la aceptación de lo diverso es una construcción diaria.

En este sentido, asumir la diversidad como principio de vida, de convivencia, de valores, como proceso de construcción permanente y complejo supone respetar al otro en su singularidad.

## INCLUSIÓN EDUCATIVA

Es un proceso que busca responder a la diversidad, identificando las necesidades de todos y todas. Constituye una responsabilidad que implica pensar e interactuar con el otro desde sus posibilidades, modos y tiempos, respetando procesos en la construcción de saberes desde su realidad socio-cultural.

La igualdad de oportunidades se ha confundido frecuentemente con la homogeneidad de contenidos, métodos, ritmos y rendimientos, lo que inevitablemente ha provocado el fracaso de los más desfavorecidos y la inhibición de la singularidad de la mayoría de los niños y niñas escolarizados.

La heterogeneidad es la base sobre la cual se construyen prácticas pedagógicas cotidianas para todos los niños/as. Las diferencias enriquecen esta práctica legitimando el lugar del otro porque: *...“no todos los niños aprenden lo mismo y al mismo tiempo, pero todos tienen el derecho a las oportunidades de aprender, dando respuesta, así, al concepto de equidad como equivalencia de oportunidad.”* (Delia Azzerboni, 2009).

Incluir supone el reconocimiento del niño/a como sujeto de derecho y la necesidad de considerar que es en comunidad donde se construye el conocimiento.

La educación inclusiva y de calidad posibilita el acceso, la permanencia y enriquecimiento progresivo y oportuno de las experiencias de aprendizajes de todos y cada uno de los niños/as.

Se hace indispensable entonces, pensar la articulación **inter e intraniveles** en relación a trayectorias escolares inclusivas.

La Resolución CFE N° 174/12 en su Art.16 expresa: *“Las jurisdicciones y el Ministerio de Educación Nacional diseñarán las políticas de articulación necesarias para facilitar el pasaje entre el nivel inicial y el nivel primario. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visible las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos los niños y niñas. Los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar.”*

Si el propósito común de todos los niveles es educar, la enseñanza se convierte en el elemento clave y articulador, en una cuestión política de condiciones de escolarización.

Esto implica superar estrategias aisladas como por ejemplo: intercambiar visitas o compartir recreos durante los últimos meses del año, entre los niños/as de distintos ciclos y niveles.

Desde esta perspectiva, resulta imprescindible abordar la articulación como un encuentro de sentidos de diversos elementos culturales, éstos deben integrarse en la construcción de una propuesta político-educativa elaborada por las instituciones de los

distintos niveles que garantice trayectorias escolares continuas y completas, en el marco de una educación integral, inclusiva y de calidad.

## OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

A continuación, se citan los objetivos de la Educación Inicial, enunciados en el Art. 20 de la Ley de Educación Nacional.

**ARTÍCULO 20.** Son objetivos de la Educación Inicial:

- a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
- b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.
- c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.
- g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la

comunicación y el respeto mutuo.

h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.

i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje

La Educación Inicial materializa el derecho social a la educación y al carácter público del conocimiento. Es en este Nivel donde el conocimiento, desde la acción institucional se convierte en un patrimonio colectivo para que todos / as accedan a él.

La función política del Nivel Inicial se revela doblemente importante: es el inicio a la escolaridad y a la diversidad social y cultural de nuestros tiempos. Aquí se comienza a construir significados acerca del conocer, del compartir aprendizajes con otros, de asumir nuevas reglas, de manejarse en un ámbito distinto al del hogar, experiencias que están en la base de la formación ciudadana.

Por ello, los objetivos de la Educación Inicial garantizan el cumplimiento de las políticas que consideran a la primera infancia como sujeto de derecho social-educativo, promoviendo el acceso al carácter público del conocimiento.

## CONCEPCIÓN DE CURRÍCULUM

Se entiende al currículum como un proyecto político pedagógico y por lo tanto histórico, social, cultural y educativo. Al concepto de currículum subyacen posicionamientos ideológicos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos.

Desde una perspectiva crítica, la Provincia de Mendoza adhiere a Alicia de Alba, quien define al currículum como:

*“...la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.”*

El currículum encuadra las prácticas educativas al definir concepciones de conocimiento, enseñanza y evaluación. Representa el campo político-pedagógico en el que se desarrolla el trabajo docente. De esta manera pone de manifiesto un proyecto cultural y social de acuerdo con los fines de la política educativa.

En este marco, el currículum es susceptible de muchas lecturas, interpretaciones y definiciones. Al decir de Tadeo da Silva, en él se expresan las visiones y representaciones de todos los grupos, permitiendo introducir en lo cotidiano otras representaciones que involucren la producción de conocimiento y de la identidad social. Se abre así el debate sobre cómo las prácticas docentes promueven la configuración de sujetos sociales, de discursos, de vínculos, de un modelo de sociedad para transformar la realidad y superar una perspectiva de reproducción o adaptación.

Teniendo en cuenta la heterogeneidad respecto a la formación, expectativas y condiciones de trabajo, la jurisdicción sostiene como necesaria y apropiada la participación de todos/as los/las docentes, directivos, monitores y supervisores en el proceso de construcción del Diseño Curricular Provincial, de modo que cada uno de los actores involucrados tenga la oportunidad de asumir un verdadero protagonismo.

Se trata de un documento colectivo que alberga el desafío de asumir la diversidad en el currículum común. Su dirección y sentido es una opción política en la construcción de subjetividades, la forma por la cual el niño/a aprenderá a comprender la realidad construyendo su propia visión del mundo.

Sólo en la medida en que sea entendido como herramienta de trabajo, el currículum tendrá la capacidad de generar en cada contexto y en cada institución educativa, un proyecto de acción que haga posible articular la prescripción y las prácticas pedagógicas.

En este sentido, se acuerda con la mirada de Connell (1999) sobre la “justicia curricular”, entendida como la construcción de un currículum común para todos/as los ciudadanos considerando los siguientes principios:

- Participación de todos los sectores sociales.
- Expresión clara de los intereses de los distintos grupos, particularmente los menos favorecidos.

- Construcción histórica y producción de relaciones más igualitarias.

En síntesis, el Documento Curricular permite ser considerado como:

- Proyecto-propuesta de enseñanza.
- Marco normativo y regulatorio.
- Principio orientador.
- Encuadre de articulación.

Como Proyecto - propuesta de enseñanza, organiza y sintetiza los elementos de la cultura de una comunidad.

Como Marco normativo y regulatorio, incluye criterios para la organización de contenidos y estrategias didácticas de un modo flexible, contrastado e interpelado con la práctica pedagógica.

Como Principio orientador, guía la tarea docente brindando propuestas didácticas-pedagógicas, susceptibles de ser adaptadas a la realidad institucional educativa.

Como Encuadre de articulación intra - interniveles, garantiza redes entre instituciones y organizaciones sociales.

La Educación Inicial al proponerse la democratización del currículum lo hace en varios sentidos, esto supone:

- La democratización de una nueva organización institucional y del trabajo docente.
- El campo político - pedagógico que desarrolla el trabajo docente. La dirección y sentido de éste es una opción política en la construcción de subjetividades.
- La enseñanza como “... la construcción de significados acerca del conocer, del compartir aprendizajes con otros, de manejarse en un ámbito distinto al de casa.” (Apple y King 1989) “¿Qué enseñan las escuelas?” en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989).

- La participación de los actores y sus colectivos en los procesos de debate y de construcción.

**El Documento Curricular es una hipótesis de trabajo construida colectivamente que se contrasta con la práctica educativa y requiere permanente transformaciones propias de un proceso dialéctico.**

## CLAVES CURRICULARES

### Desarrollo Personal y Social - Alfabetización Cultural

*"... el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural...(se reconocen)...como las dimensiones centrales para lograr una propuesta de Educación Integral para los niños y niñas."*

*Violante y Soto (2009)*

La Educación Inicial concebida desde los primeros años de vida, garantiza oportunidades igualitarias, apoya un crecimiento saludable y armónico, favorece de manera integral el desarrollo y el aprendizaje infantil. En esta etapa las experiencias se constituyen en valiosas e irrepetibles en la historia personal de cada niño/a como así también respecto de sus futuros aprendizajes y trayectorias escolares reales. De este modo, una formación integral significa ofrecer oportunidades de aprendizaje para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, lúdico, motor y social.

Dos **claves curriculares, los desarrollos personales y sociales y la alfabetización cultural**, se constituyen en la base de estos procesos. Son "los principios pedagógicos" que han de asumir las acciones y prácticas educativas cuando se trata de enseñar contenidos a los niños/as de 45 días a 5 años. Sintetizan el interés supremo de la educación infantil: el respeto por los niños y niñas y el derecho a su desarrollo integral.

### DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

Se concibe al **desarrollo** como un proceso de organización progresiva y de complejización creciente de las funciones biológicas y psicosociales, que le permiten a los sujetos satisfacer progresivamente sus diferentes, múltiples y renovadas necesidades, en un proceso de adaptación activa al medio.

Se trata de un conjunto de transformaciones

internas a partir de las cuales los sujetos adquieren las competencias necesarias para ejercer progresivamente actitudes cada vez más autónomas.

Este desarrollo se establece de manera innata y obedece a cambios biológicos que son modificados en forma constante por el entorno. De esta forma, los factores determinantes de la evolución neurológica de los niños y niñas son genéticos y ambientales.

El **desarrollo personal y social** como proceso posee varias características:

- Es multidimensional ya que incluye lo motor, intelectual, emocional y social, interactuando con el ambiente.
- Es integral ya que todos ellos funcionan de manera interrelacionada y deben ser considerados como un conjunto indisoluble. Los cambios que se producen en uno influyen sobre el desarrollo de los otros y viceversa.
- Es continuo ya que comienza antes del nacimiento y se prolonga durante toda la vida.
- El desarrollo se produce en un proceso de interacción con el ambiente natural, social y cultural, interactuando con las personas y actuando con los objetos.

Los **desarrollos personales y sociales** se fortalecen y enriquecen a través de la experiencia, esto implica trascender la mirada tradicional que se identifica con el proceso de socialización y con la adquisición de pautas y hábitos necesarios para el ingreso de los niños/as a la institución escolar.

Al concebir la educación como la acción a través de la cual se inscriben los sujetos en una cultura determinada, la función central de la escuela se constituye en la transmisión de herencias y conocimientos. La escuela es el espacio de formación de sujetos libres y críticos, cuya participación en la sociedad será transformadora y superadora. Por lo tanto, enseñar implica que niños/as adquieran los saberes que les permitan el desarrollo y ejercicio de una ciudadanía responsable y su inserción en el mundo.

Acorde con ello, resulta de gran importancia

contextualizar el proceso de socialización en referencia al enriquecimiento de los repertorios culturales, contemplando al mismo tiempo aspectos como el aprender a estar con otros y la necesidad de conocer y participar de la cultura.

Los niños/as nacen en la cultura de la que forman parte. *“Durante el proceso de socialización, construyen una identidad individual y social por la cual se insertan en un mundo simbólico constituido por códigos, costumbres, hábitos y normas que dan cuenta de los usos y costumbres de una sociedad y que el niño conoce a través de la familia con la que se identifica para luego diferenciarse.”* (Lezcano, 2005).

### ALFABETIZACIÓN CULTURAL

Esta clave curricular, se configura en procesos de enseñanza que implican la participación de niños y niñas en una variedad de experiencias para conocer la realidad y actuar en ella.

Se acuerda con Frabboni (1986) cuando define la alfabetización como *“...el proceso cognitivo-creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo-simbólico-lógico-imaginativo, producto de la cultura de una determinada época histórica.”*

*“...Al mismo tiempo que los niños se inician en el conocimiento y la comprensión del mundo (alfabetización cultural) es necesario fortalecer las posibilidades de establecer los vínculos con los otros, con los adultos y pares para aprender en las propias posibilidades de conocer, explorar, jugar y comunicarse con otros, de resolver problemas cotidianos, de saberse querido y respetado, de sentirse capaz de ser cada vez más autónomo.”* (Soto Violante 2010)

Por ello es necesario ofrecer a los niños/as la posibilidad de aprehender el mundo a través de la participación mediada por los maestros, en contextos enriquecedores y alfabetizadores. La alfabetización pensada de este modo no puede ser reducida al terreno mecánico de codificación de grafemas y fonemas,

es decir *“el proceso de alfabetización inicial no se circunscribe al área de Lengua, sino al conjunto de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes (matemático, tecnológico, científico, artístico y corporal, entre otros).”*

Estas **Claves Curriculares** subyacen, fundamentan y sostienen la Propuesta Curricular del presente Diseño Curricular Provincial.



## SUJETOS E INFANCIAS

Hablar de infancias implica reconocerlas como una construcción histórica, social, política y cultural.

A partir de la Convención Internacional de Derechos del Niño (CIDN) y su incorporación en la Constitución Nacional del año 1994, en Argentina se sanciona la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2005). Ésta adopta los principios y el enfoque de la CIDN, en cuanto a la conceptualización de la infancia como sujeto de derecho, quebrando con el régimen legal de orden tutelar anterior.

Este nuevo enfoque integral de derechos para la infancia supone:

- la posibilidad de instalar una nueva visión de la infancia, como nuevo paradigma para la defensa de derechos desde el nacimiento.
- la concientización de que todos los derechos de la infancia son sociales, que su garantía es esencialmente política, que no se corresponden con derechos civiles individualizados y son una responsabilidad de todos los adultos, desde el Estado en diálogo con la sociedad civil.

En este marco, es importante pensar políticas públicas de protección, atención y cuidado de las infancias que las visibilicen en un sentido plural, reconociendo la heterogeneidad de las trayectorias de vida, identidades culturales, étnicas y lingüísticas que interpelan al Sistema Educativo y configuran nuevas demandas para la enseñanza.

Esta mirada renovada acerca de las infancias, en diálogo con las políticas de cuidado y protección de derechos adquiere relevancia en la interacción permanente entre el docente y los niños/as. La concepción de protección de derechos, de responsabilidad frente a la producción del conocimiento se relaciona con los vínculos e interacciones que establecen los niños/as con sus pares, con los adultos responsables de sus familias y de las instituciones educativas a las que asisten. Estas instituciones en tanto conjunto de subjetividades que se posicionan de acuerdo con sus propias reglas, valores y costumbres,

imprimen marcas en la construcción de la subjetividad y la conformación de la identidad personal y social de los niños y niñas.

La subjetividad entendida como la conformación de sí mismo, es un proceso complejo, multideterminado, inacabado y permanente. Se desarrolla en torno a un continuo movimiento activo y dialéctico de organización y significación de experiencias personales, vinculares y sociales, escenario fundante en el que comienza a inscribirse la historia, como sujeto social y de conocimiento.

Sostener, mirar y acompañar al niño/a en su proceso de socialización implica proponerle un abanico de experiencias que le permitan apropiarse de la cultura en un particular momento histórico.

Considerar la niñez actual en sus diferentes contextos permite aproximarse a las formas múltiples de ser niño/a en la Mendoza de hoy, trazando una genealogía de cómo esas formas han variado durante los últimos años. Este nuevo paradigma concibe a la infancia como “sujetos de derecho y conocimiento”, dejando atrás la concepción y función tutelar del Estado.

*“Se reconoce al sujeto como un ser activo, capaz de iniciativas, de acción y no sólo de reacción, abierto al mundo y al entorno social del cual depende, sujeto de emociones, de sensaciones, de afectos, de movimientos y vínculos, de miedos y ansiedades vividas con el cuerpo. Al mismo tiempo, es un ser que se desarrolla a partir de los otros, con los otros y en oposición a los otros, como un sujeto que otorga sentido y significación a su entorno en un intercambio recíproco.”*

(Chokler Myrtha, 1988)

En este sentido, el desarrollo de la identidad del niño/a se construye en relación con su entorno, así se reconoce como un ser integral y diferente, con características particulares.

La autonomía se relaciona con la identidad y se expresa en la seguridad y confianza con la que el niño/a se desenvuelve. Se configura a partir de la posibilidad de un entorno que permite el despliegue

de sus iniciativas, es en este escenario en el que niño/a comienza a encontrarse con el otro. El adulto, al devolver una mirada de respeto y reconocimiento posibilita la elaboración paulatina de la confianza y seguridad en sus acciones.

Para Meurieu (1998) la autonomía es un proceso -no un estado definitivo y global- que se construye durante toda la vida. Particularmente en la trayectoria escolar cada vez que un sujeto se apropia de un saber, lo hace suyo y lo reutiliza. En este proceso debe ser consciente de que es reconocido y respetado en sus iniciativas. En sus palabras, para el desarrollo de la autonomía hay que disponer de medios específicos, de un sistema de ayuda y guía que se irá aligerando progresivamente.

Esta mirada propone pensar los procesos de aprendizaje considerando que cada niño/a es singular y único, que no se amolda de manera estricta a etapas, estadios, ciclo o fases, dejando atrás la visión lineal e ideal del desarrollo infantil.

La concepción de desarrollo entonces, es una construcción histórica, social, compleja y en permanente cambio.

## LA CENTRALIDAD DEL JUEGO

Jugar para los niños/as es un derecho, una necesidad vital en su proceso de desarrollo y en la constitución de su subjetividad. Es una construcción social y cultural que se inicia a partir del nacimiento. El juego está centrado en el principio del placer; placer por la exploración, el descubrimiento, el despliegue de su propia iniciativa e imaginación, por el dominio progresivo de sí mismo, de los otros y del mundo que lo rodea.

A través del juego los niños/as pueden ampliar sus horizontes, crecer y crear en libertad, expresar su mundo interior, sus emociones, necesidades e intereses poniendo en movimiento deseos, temores, angustias y ansiedades que se manifiestan y elaboran de manera creativa, individual o colectivamente.

El juego es un espacio de sostén en el complejo

proceso de constitución de la subjetividad y desde temprana edad se expresa en el “itinerario madurativo”: Itinerario; porque es el recorrido espontáneo que, movido por la emoción, realiza el niño/a al jugar. Madurativo; porque es durante la actividad donde se observa la evolución del juego. Concebido así, el itinerario madurativo es, al decir de Bernard Aucouturier “... *el tránsito desde el placer de actuar al placer de pensar.*”

El juego posee valor en sí mismo desde el momento en que el niño/a toma la decisión de jugar, nace de un acuerdo, de una concertación. A “qué” se juega y el “cómo” se juega se encuentra fuertemente condicionado por la cultura, por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida, cuestiones que también influyen sobre los demás, los objetos y los espacios.

La realidad se juega para conocerla, comprenderla, aprehenderla, transformarla y recrearla en función de lo que el niño/a sabe, vive y expresa.

*“...El juego sólo es tal en la medida en que es libre. Sólo así, libre, puede cumplir sus funciones y garantizar el desarrollo de los complejos procesos en los que está implicado. Jugando el niño explora, experimenta e incorpora las nociones básicas acerca de sí mismo, de los otros y del mundo; aprende a conocer y dominar su cuerpo, a orientarse en el espacio y en el tiempo, a comprender los fenómenos de su entorno, a manipular y a construir, a establecer relaciones con otros, a comunicarse y a hablar, a expresar sus deseos, sus miedos y sobre todo a elaborar sus conflictos. Todos estos procesos subjetivos y aprendizajes ocurren a nivel no consciente, mientras juega, afianzando el núcleo más íntimo de sí mismo y de su identidad.*

*El juego para el niño no es un ejercicio para... ni un ensayo para.... ni una preparación para tareas o roles futuros, sino una manera de ser en el mundo hoy, aquí y ahora, el juego es su vida, aunque no toda la vida es juego...”*

*Myrtha Chokler -“Cómo se juega el niño cuando juega”-*

Existen diversos tipos o formatos de juego que los niños/as realizan libremente, los cuales evolucionan y cambian a medida que el sujeto se desarrolla; complejizándose y diversificándose.

En virtud de lo expresado anteriormente, el juego es patrimonio de las infancias, es uno de sus derechos inalienables y por lo tanto, es indispensable garantizarlo en el Nivel Inicial.

La LEN establece la relación entre juego, cultura y desarrollo al enunciar en el Art. 20 inciso d: *“Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”*.

Desde este marco legal, la Jurisdicción considera al juego como derecho y contenido de la cultura, un valor que a través de sus instituciones debe defender y hacer efectivo.

Es importante considerar los saberes y experiencias sociales de los niños/as y de su comunidad, ya que éstos forman parte del patrimonio cultural transmitido de generación en generación. La diversidad de juegos y los modos particulares de jugar de cada cultura revelan el saber que los sujetos han construido en sus procesos de participación social.

En las prácticas cotidianas los docentes, al reconocer la centralidad del juego, promueven la expresión del proyecto de acción de cada uno de los niños/as al habilitar y ofrecer espacios segurizantes; tiempos en la agenda semanal; formas de agrupamiento; selección y disposición de objetos, materiales y juguetes que forman parte de las diferentes culturas y permiten el desarrollo autónomo, evitando estereotipos.

En muchas ocasiones el juego es “usado como medio para dar clase de...”; es necesario entonces, diferenciar el juego de las actividades lúdicas de aprendizaje que los docentes proponen para que los niños construyan determinados conocimientos. Dichas actividades pueden gozar de algunas de las características del juego, pero que no son juego propiamente dicho.

Las actividades lúdicas de aprendizaje utilizan al juego como estrategia metodológica para la enseñanza de ciertos contenidos; mientras que el juego con valor en sí mismo, refiere al despliegue del proyecto de acción de cada niño/a con su particular manera de asumir las elecciones y decisiones que el jugar le propone. Tener presente esta diferenciación, plantea no confundir una con la otra, ni “disfrazar actividades” llamando “juegos” a propuestas que no lo son.

El acompañamiento y la mediación requiere de docentes - adultos disponibles; con una escucha atenta, que se brinden y dejen sorprender por el otro, que habiliten el juego y que se permitan jugar, que piensen al niño/a como constructor activo del conocimiento, de la cultura y de su propia identidad.

## EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Los niños/as se constituyen como **sujetos sexuados** en un proceso que se inicia con el nacimiento. Los cuidados, la atención y la alimentación, se sostienen en el marco de los vínculos afectivos fundamentales: amor, maltrato, ternura, indiferencia. Estos afectos se graban como sensaciones de bienestar o malestar y permanecen ligados a la vivencia del placer o displacer.

La sexualidad se entiende según expresa la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150: *“... como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos, como psicológicos, socioculturales, afectivos y éticos.”*

Los sentidos que se le otorgan en el transcurso de la vida van cambiando y combinando distintos modos de expresarla, superando la genitalidad, el límite de edad, sumando el afecto, el encuentro, la comunicación y el placer.

La Educación Sexual Integral entendida como un espacio sistemático de enseñanza y de aprendizaje incluye el desarrollo de saberes y habilidades para el cuidado del propio cuerpo y el de los/as demás; la

valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales; la promoción de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad.

La Ley ESI establece como propósito primordial la responsabilidad de hacer válido el derecho de niños y niñas a recibir Educación Sexual Integral en todas las instituciones educativas públicas de gestión estatal, social y privada. Esta norma recoge los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación y en su espíritu, propone una cultura democrática que promueve la participación y el acceso a la información y comunicación.

El trabajo articulado con las familias, los centros de salud y las organizaciones sociales habilita alianzas y acuerdos con la comunidad educativa en general y con otros actores públicos y privados, ligados a la educación y promoción de la salud en particular. Estos acuerdos garantizan y se enmarcan en las políticas públicas ya que no pueden quedar librados a las posibilidades de cada institución educativa.

## FAMILIAS- ESCUELAS- COMUNIDAD

Garantizar el proceso de desarrollo de los niños y niñas en la educación inicial requiere de manera imprescindible la complementariedad entre las **familias, las escuelas y otras instituciones de la comunidad**. Éstas conforman los espacios donde los sujetos construyen la subjetividad, la participación, la comunicación y el respeto mutuo en las relaciones que posibilitan educar en colaboración.

Referir a las familias significa identificar que son ante todo un proyecto relacional, un sistema de red basado en la filiación en el cual no sólo están involucrados los lazos de sangre sino también los deseos, proyectos y afectos que los sostienen. Identificar la diversidad de estructuras familiares que se evidencian a través de su composición, organización y estilo, es reconocer que no existe un modelo único.

Cada familia es portadora de sus propias historias e inscribe en los niños/as su cultura, sus valores, sus creencias y expectativas.

Los vínculos que comparten familias e instituciones educativas son complejos y están atravesados por sentimientos, tensiones y representaciones sociales que cada sujeto ha ido construyendo en relación con el otro. Esta relación compleja interpela a cada uno desde la función que cumple y el lugar que ocupa.

Es por esto que hoy se hace necesario comprender la participación de las familias desde un lugar diferente al que tuvo históricamente, habilitando espacios de reflexión y encuentro que posibiliten abordar los conflictos y revisar las reglas implícitas que existen en toda institución con el fin de desnaturalizarlas y transformarlas.

Hablar de comunidad educativa no se restringe a la escuela y las familias sino que refiere al espacio público que incluye a diversos actores: organizaciones vecinales y productivas, bibliotecas, clubes e iglesias, entre otros referentes.

Familias y comunidades se constituyen en un factor central para las prácticas de prevención y cuidado colectivo. En comunicación con ellas se habilitan los espacios de escucha y el reconocimiento de sus saberes particulares, para el logro de adaptaciones mutuas frente a nuevas necesidades.

La problemática del consumo y la prevención se inscriben en un contexto que va más allá del espacio escolar y que requiere de la interpelación sobre las prácticas de consumo en general.

Un análisis crítico del consumo, supone promover el desarrollo de actitudes y capacidades que faciliten la reflexión respecto de la existencia de problemáticas que atraviesan a toda la sociedad y por lo tanto a la comunidad educativa.

En el Nivel Inicial se propone desarrollar lo que se denomina **prevención inespecífica**. Es decir, aquella prevención que no alude directamente a un determinado objeto, sino que se centra en prácticas generales referidas a saberes, valores y actitudes

para una vida más saludable.

Así entendida, “la prevención es promoción”. Promoción de la salud, de la vida plena. Se opone a la idea de prohibición o advertencia.

La prevención es posibilidad, es participación. La escuela se transforma en un espacio preventivo en la medida en que se constituye como espacio compartido, en el que se transmiten y construyen valores favoreciendo el protagonismo grupal, la promoción de alternativas y el trabajo en red.

La vinculación escuela - comunidad es significativa y fortalece la construcción de proyectos educativos institucionales. Esto potencia la tarea docente, sosteniendo un criterio de dignidad ascendente y justa, que el Estado garantiza para la inclusión de la primera infancia.

## CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

La **construcción de ciudadanía** basada en la Ley Nacional de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061/05 que, como se expresó anteriormente, adopta los principios y el enfoque de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, implica analizar y revisar el conjunto de nuestras prácticas para fomentar en las Instituciones un clima de libertad responsable, promover el derecho a la propia identidad, a la libertad de pensamiento, de expresión y conciencia que posibilite un trato justo y digno. Se trata de habilitar al sujeto político que cada niño/a es, para que tome posición frente al mundo y proyecte los modos de transformarlo y transformarse.

Así como la noción histórica de infancia nos permite comprender que los niños/as se constituyen en una construcción social, histórica, diversa y contextualizada; la noción de sujeto nos permite entender que esa construcción subjetiva es siempre en relación con el adulto.

Al decir de Sandra Carli:

*“... es en la ligazón entre la experiencia de los niños y la institución de los adultos, que adviene el niño como sujeto.”*

Es relevante que los docentes construyan una mirada integral de los sujetos de la Educación Inicial, que consideren a los niños/as como sujetos de derecho respetando sus contextos socioculturales de pertenencia así como sus dimensiones motoras, cognitivas, sociales y emocionales.

El ingreso de los niños/as al Nivel Inicial les posibilita encontrarse con lo desconocido, lo nuevo, ampliando la experiencia social de cada uno, desarrollando habilidades sociales que les permitirán desenvolverse en este nuevo espacio de lo público.

En este sentido, la cotidianeidad de la sala ofrece múltiples oportunidades para desarrollar prácticas sociales de iniciación en la construcción de ciudadanía, ya que los niños/as comienzan a ser parte de un grupo distinto al familiar en donde comparten con otros/as la atención, los cuidados, los espacios, los objetos.

Es en este ámbito donde aprenden, a través de la experiencia, a convivir con lo diferente, con lo otro y con los otros, observan, se comunican, participan en situaciones que requieren pensar en la resolución de conflictos aplicando reglas y normas propias y construyen colectivamente las que necesitan para la vida en grupo.

Esta perspectiva habilita a pensar una “escuela para todos”, “atendiendo a las necesidades de cada uno” donde la aceptación de lo diverso es una construcción diaria.

## TRABAJO DOCENTE

Hablar de trabajo docente en la Educación Inicial supone reconfigurar la imagen y la representación social y colectiva que históricamente ha tenido.

La L.E.N. en su Cap. II Art.25 establece que: “Las actividades pedagógicas realizadas en el Nivel Inicial estarán a cargo de personal docente titulado (...)”, esto representa un gran avance y a la vez un desafío, en relación a la construcción y la expansión del trabajo

docente en el ámbito de la Educación Inicial.

En tal sentido el Consejo Federal de Educación reconoce que “... los docentes son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su propia práctica” -Resolución 24/07- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

A su vez, la Resolución N° 201/13 del CFE que refiere al Programa Nacional de Formación Permanente entiende:

- *Al docente como un agente del Estado responsable de las políticas educativas en una organización pública.*

- *La tarea de enseñar como un trabajo intelectual y profesional que implica la formación en la práctica y la producción de saber pedagógico tanto en lo individual como en lo colectivo.*

- *A la escuela como unidad y ámbito formativo capaz de construir mejores condiciones y prácticas institucionales y pedagógicas que garanticen el derecho a buenas trayectorias escolares.*

- *A la formación como constitutiva del trabajo docente, en tanto derecho y obligación laboral.*

- *A la evaluación institucional como parte del proceso de la formación permanente de los docentes.*

- *La integralidad del sistema educativo nacional y la necesidad de promover la construcción de los consensos necesarios sobre sus prioridades con los gobiernos educativos de las jurisdicciones y el trabajo asociativo con otras organizaciones.*

Se concibe al trabajo docente como una actividad colectiva, transformadora y tensionada por una suerte de paradoja en la cual, al mismo tiempo que se lo carga de críticas, se espera que realice un aporte crucial para la mejora de la educación.

La docencia es un trabajo pedagógico y social que se constituye en el entramado de diversas experiencias escolares y extraescolares. El diálogo con la cultura de su tiempo es central para las relaciones que los docentes establecen con sus alumnos. Será necesario recurrir a nuevas preguntas, a hacer visible lo oculto y permitirse entrar en contradicción con el origen de

las prácticas docentes para incluir nuevas miradas que contemplen la novedad de situaciones, la pluralidad de infancias que caracterizan nuestro tiempo y estar preparados para acompañar circunstancias hasta ahora inéditas.

Esto, sin lugar a dudas, es una tarea compleja que demanda formación y reflexión acerca de la práctica, siendo necesario construir espacios de trabajo compartido y colaborativo en las instituciones. Requiere asimismo, del ejercicio de la autoridad pedagógica no como autoridad formal, sino como profesional reconocido y legitimado por su responsabilidad en la enseñanza y sus propuestas educativas (Resolución N°30 - CFE Anexo II - 2007 ). La resolución citada determina la necesidad de “tener en cuenta las condiciones laborales de los docentes y la estructura de su puesto de trabajo” por cuanto las mismas “puede obstaculizar el desarrollo de ciertos programas y estrategias”.

En referencia a los nuevos formatos pedagógicos y organizacionales que se diseñen para hacer efectivo el mandato de la obligatoriedad y universalización (Escuelas Infantiles o Jardín de Niños) deben incluir la configuración de nuevas relaciones y formas de trabajo al interior de las instituciones. Ello promoverá un reposicionamiento de la condición de trabajador de la educación y la jerarquización de su labor profesional.

*“...Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima...”*

(Freire, P: 2009)

## ENSEÑANZA

Pensar la **enseñanza** en el Nivel Inicial supone definirla a partir de algunas concepciones que le otorgan significación y delinean sus propósitos.

Se puede decir que la enseñanza es entendida como una práctica social compleja, que pone a disposición un legado cultural que incluye todas las experiencias formativas, capaces de promover la inserción creativa de los sujetos en las culturas.

Esta concepción requiere una mirada contextualizada y multireferencial. Contextualizada; porque tiene en cuenta el conocimiento de la experiencia personal de los sujetos como así también los contextos institucionales, sociales, culturales y políticos. Multireferencial; porque ofrece la posibilidad de incluir distintos enfoques, perspectivas complementarias, a veces contrarias, pero que permiten ahondar en la complejidad propia de la enseñanza.

La enseñanza amplía los repertorios culturales y en este sentido el Nivel Inicial puede y debe distribuir los bienes simbólicos que incluyen y reconocen a los niños/as, a la vez que les abre las puertas para conocer el mundo desde otras miradas.

Según Claudia Soto (2005) *“Enseñar implica un sujeto que construye su mundo activamente, con la mediación de otro que le “lega el alfabeto cultural”, que le da significados culturales a los objetos, que le muestra sus usos, que enseña las herramientas de la cultura (...) Descubrir los mundos y caminar transformándolos, es posible con la libertad que da el saber y el conocimiento transmitido (...).”*

Enseñar es un acto ético-político. Es en este proceso específicamente donde se producen saberes y modos de vincularse con el conocimiento, en una relación particular entre por lo menos dos sujetos: el docente y el niño/a, mediada por una propuesta pedagógica que indudablemente deja huellas.

En esta interrelación pedagógica ambos se modifican en diferentes planos subjetivos, en una relación necesariamente asimétrica que supone distintas responsabilidades. Esta asimetría no se entiende como subordinación o dominación sino que es el docente como portador de un saber, quien adiciona a la acción de enseñar el hacer vivir a los demás el placer por el hallazgo de esos objetos culturales, que forman parte de su vida.

Al decir de Violante y Soto (2011) *...“el educador de niños/as menores de 6 años asume la responsabilidad*

*de enseñar a establecer un vínculo de afecto cercano para lograr esa empatía afectiva que legue el “saber ser”, “saber hacer” y el conocer y apreciar todos los lenguajes (gestual, verbal, no verbal, artístico, lúdico), el conocimiento del entorno natural y social, su cuerpo motor y todas las enseñanzas que optimicen desarrollos culturales de los niños/as, con características individuales y sociales adecuadas a su contexto socio-histórico”.*

El tipo de vínculo y el estilo de comunicación que el docente pone en juego y transmite con cada una de sus actitudes, implica una enseñanza sobre los modos de interacción que los niños/as van aprendiendo cotidianamente.

En síntesis, la enseñanza requiere una revisión y resignificación del lugar del conocimiento en la Educación Inicial. Esto implica mirar los marcos de referencias sobre la educación temprana considerando la formación integral de los docentes para que puedan constituirse como agentes transformadores, tanto de sus prácticas al interior del Jardín, como en la interconexión con las familias y la comunidad de pertenencia.

## EVALUACIÓN

En consonancia con la concepción de enseñanza expresada, la **evaluación** es otro componente fundamental de la práctica docente.

La evaluación es parte de un proyecto político, histórico y pedagógico que supone un espacio democrático y colectivo de reflexión sobre algunos aspectos fuertemente arraigados tanto en las concepciones, como en las matrices de aprendizaje y en las prácticas pedagógicas de los docentes en general (supervisores, monitores, directivos y maestros).

Es una acción sistemática, intencional, continua y contextualizada que posee rasgos éticos y modos de imbricarse en los vínculos institucionales teniendo en

cuenta a los niños/as como sujeto de aprendizaje y de derecho.

La Resolución del CFE N° 201/13 expresa que la evaluación es parte de un proceso de formación y una tarea de gran valor político. Por lo tanto, la evaluación institucional participativa reconoce la condición del trabajo docente como una práctica pedagógica situada y contextualizada, que integra acciones individuales y colectivas en el marco de una institución pública de carácter educativo, que supone la participación de toda su comunidad.

Hablar de Evaluación Institucional Participativa (EIP) involucra la convicción de que la misma fortalece la gestión institucional y la justicia educativa, al centrar su mirada en aspectos tales como: la cultura institucional, el proyecto institucional, la organización de los procesos de enseñanza, las relaciones inter e intrainstitucionales, los modos de conducción y las trayectorias y prácticas docentes. Superar la idea de gestión desde el sentido común implica inscribir dicha idea en decisiones políticas, epistemológicas y éticas que promuevan el compromiso con el mejoramiento y la transformación.

En este sentido, se sitúa a la evaluación como proceso de formación y como búsqueda de información, como una acción dirigida a producir cambios y mejoras en el contexto escolar de intervención y no como una acción punitiva. De este modo se supera la perspectiva tradicional y positivista, al considerar que todos los actores involucrados son portadores de un determinado modelo de evaluación - implícito o explícito- y que esta impronta siempre tiñe las acciones que se inscriben en los procesos de evaluación. Según Connell (1997), *“por la evaluación se pueden confirmar, ahondar o sentenciar las diferencias”*.

La evaluación constituye siempre una actividad de comunicación, en la medida que implica producir un conocimiento y transmitirlo, es decir, ponerlo en circulación entre los diversos sujetos.

Desde esta mirada la evaluación promueve y fortalece la gestión institucional y la justicia educativa.

La evaluación se caracteriza por: valorar los procesos de aprendizaje además de sus productos;

sumar a la palabra del maestro las voces de los niños/as; dar a éstos la oportunidad de expresar el conocimiento de múltiples modos; facilitar la participación y la cooperación entre pares; promover la solidaridad grupal y la reflexión.

En definitiva una evaluación real y efectiva, es aquella que permite romper estructuras lineales y conservadoras pensadas desde el cumplimiento administrativo y asumir que la evaluación otorga flexibilidad a las situaciones y sentido a las prácticas.

*“(...) todas las acciones que se realicen en el proceso de evaluación en consonancia con las políticas educativas asumidas, deben ser entendidas como una acción democrática, participativa, enriquecedora y transformadora, al servicio de los cambios reales en la tarea de enseñar en el Nivel Inicial.”*

*Elisa Spakowsky*

## SABERES QUE GARANTIZAN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

Los saberes que garantizan las trayectorias constituyen un componente curricular que la Provincia de Mendoza define como fundantes y garantes de los recorridos escolares de todos los niños/as del Nivel Inicial y forman parte de la política curricular jurisdiccional.

Las instituciones educativas, como organismos del Estado, son responsables de efectivizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad, habilitando espacios, tiempos y propuestas de enseñanza que permitan acompañar, sostener, ampliar, enriquecer y “esperar” el proceso de todos los niños/as del Nivel.

Se entiende a los saberes como el conjunto de conocimientos, formas culturales y contenidos socialmente válidos que se consideran esenciales. Éstos representan el producto de un complejo entramado de factores psicológicos, sociales, culturales, históricos que desafían el desarrollo del niño/a (Violante y Soto, 2011). Se vinculan con conocimientos que socialmente son válidos de ser enseñados, adecuados a los sujetos en

un momento histórico determinado y en un determinado lugar. Es importante señalar además los contenidos curriculares, que teniendo sus fuentes en la cultura de crianza, con sus particulares modos de “hacer” y “ser”, entrañan plurisignificaciones sociales que también se enseñan.

Los saberes que garantizan las trayectorias escolares de todos los niños y niñas del Nivel son acuerdos legitimados que explicitan aquello que se

considera necesario, sustantivo e indispensable para el desarrollo personal - social y la alfabetización cultural. Refieren a múltiples experiencias a través de las cuales los sujetos construyen conocimientos y aprenden el mundo, según sus propios procesos.

Los saberes se especifican por ciclos -Jardín Maternal y Jardín de Infantes- presentados en el apartado de Propuesta Curricular.





## PROPUESTA CURRICULAR

La construcción curricular colectiva que se llevó a cabo en la Provincia de Mendoza garantiza las definiciones y prescripciones necesarias para concretar y efectivizar los derechos educativos de los niños y niñas, al posibilitar su acceso al conocimiento social y democráticamente legitimado, poniendo en valor la función política y pedagógica del Nivel.

Los componentes curriculares que configuran esta propuesta son:

- **PROPÓSITOS**
- **SABERES QUE GARANTIZAN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES**
- **CAMPOS DE EXPERIENCIAS: EJES VERTEBRADORES Y EJES DE EXPERIENCIAS**
- **MODOS DE ENSEÑANZA**
- **MODOS DE EVALUACIÓN**

Dichos componentes entran en las diversas variables involucradas en las prácticas educativas, haciendo foco en la mirada sincrética del hacer de los niños/as, en consonancia con las intencionalidades puestas en juego en la tarea de los docentes.

## PROPÓSITOS

- Promover el desarrollo personal y social de los niños y niñas como sujetos de derecho y como miembros activos de la comunidad a la que pertenecen.
- Favorecer la construcción de identidad y ciudadanía de los niños y niñas, como sujeto transformador de sí mismo y de la realidad social y cultural.
- Desarrollar la expresión y comunicación de diversos lenguajes de los niños y niñas, posibilitando el acceso al conocimiento y recreando las prácticas culturales, desde la participación y comprensión del mundo natural, social, cultural y tecnológico.
- Promover vínculos con las familias y la comunidad a través de espacios de participación activa, fortaleciendo la construcción de proyectos educativos, que garanticen la inclusión de la primera infancia.



## SABERES QUE GARANTIZAN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL INICIAL

Los saberes que garantizan las trayectorias escolares de los niños y niñas del Nivel Inicial se prescriben para la Unidad Pedagógica; están organizados por ciclos: Jardín Maternal y Jardín de Infantes desde una mirada integradora y global.

### JARDÍN MATERNAL

- Manifestar autonomía en la relación con sí mismo, en la interacción con los otros, con los objetos y con el ambiente a través de distintas formas expresivas.
- Construir vínculos afectivos estables confiando en sus propias posibilidades, al relacionarse con el ambiente natural, social, cultural y tecnológico.
- Construir en forma autónoma posturas y movimientos desde sus posibilidades corporales y afectivas, en un espacio y tiempo seguros y estables.
- Comunicar necesidades, intereses, emociones, preferencias y sentimientos a partir del lenguaje oral, gestual y corporal, en diversas experiencias sociales y artísticos-culturales.
- Expresar interés por conocer hechos, fenómenos y situaciones de la vida cotidiana.
- Utilizar estrategias de acción para resolver situaciones problemáticas al relacionarse con el ambiente natural, social, cultural y tecnológico.
- Explorar las diversas formas de comunicar que ofrecen los lenguajes expresivos en relación con los otros, con los objetos y con el ambiente natural, social, cultural y tecnológico.
- Manifestar progresiva apropiación de los tiempos de espera y tiempos de acción; de los espacios propios y compartidos; del cuidado de sí mismo en relación al juego, la alimentación, la higiene y el descanso.

## JARDÍN DE INFANTES

- Expresar confianza y seguridad en sus capacidades para actuar con iniciativa, comunicando pensamientos, sentimientos y emociones, en relación con sí mismo, con los otros y con el ambiente social, cultural y tecnológico.
- Manifestar actitudes, hábitos de cuidado y autoprotección de sí y de los otros, en situaciones lúdicas, experiencias corporales, motrices y comunicativas que posibiliten la construcción de la autonomía.
- Vivenciar valores y principios necesarios para la vida social y cultural tales como: la cooperación, la solidaridad, el respeto, entre otros.
- Construir vínculos e interactuar con los grupos de pares y otros grupos sociales cercanos reconociendo las distintas formas de organización familiar, social y cultural.
- Organizar, ampliar y apropiarse de los conocimientos sobre el ambiente natural, social, cultural y tecnológico a partir del acercamiento a contextos conocidos y desconocidos.
- Expresar actitudes y acciones que reflejen el cuidado del medio natural y su preservación.
- Participar en la resolución de diferentes situaciones problemáticas, en forma personal y grupal, buscando y organizando la información.
- Construir hábitos de cuidado del propio cuerpo, de la intimidad corporal y de la salud integral.
- Utilizar habilidades comunicativas, ampliando el vocabulario, narrando experiencias personales o de ficción, describiendo, explicando y/o argumentando.
- Manifestar posibilidades creativas a través de diversos lenguajes artísticos, expresando y recreando la realidad a partir de la exploración y la utilización de diferentes técnicas, materiales, herramientas, instrumentos y posibilidades del propio cuerpo.
- Construir relaciones temporo - espaciales a partir de sí mismo, en interacción con los otros, con los objetos y con el ambiente natural, social, cultural y tecnológico.
- Expresar el propio proyecto de acción, la imaginación y la creatividad en diversas situaciones lúdicas que involucren los diferentes repertorios sociales y culturales.

## CAMPOS DE EXPERIENCIAS

La propuesta curricular se estructura en Campos de Experiencias. Esta organización amplía y promueve los procesos de socialización, de construcción de la identidad y de ciudadanía en los niños/as a través de propuestas educativas que permiten la apropiación de los contenidos de la cultura y de las habilidades sociales necesarias para “(...) *constituirse en sujetos de la historia con una perspectiva transformadora*”. (Ministerio de Educación de la Nación, 2013)

El **Campo** es un espacio social estructurado y estructurante compuesto por las comunidades educativas, por las instituciones, por los sujetos que enseñan y sujetos que aprenden y sus prácticas. Es un espacio de interrelaciones e interacciones que reconoce la alfabetización cultural de los niños y niñas del nivel. Los principios del funcionamiento de los campos son la apropiación-transmisión de las nociones fundamentales que orientan los complejos procesos educativos.

**Experiencia** es la forma de conocimiento o habilidad que proviene de la observación, de la vivencia de un evento o bien de situaciones que suceden en la vida y que es posible que dejen marcas, por su importancia o transcendencia. Es el proceso fundante del conocimiento. Como proceso constituyente del sujeto, le posibilita la apertura a la exploración del mundo para aprehenderlo y actuar en él.

En este sentido, los **Campos de Experiencias** incluyen saberes relevantes de la cultura, aportes de distintas disciplinas, conceptos, destrezas, valoraciones, capacidades, habilidades que respetan de manera específica e integrada los intereses y necesidades de los niños/as, es decir, que si bien se piensa esta organización en función de las propuestas de enseñanza del docente, respondiendo al principio de globalización, siempre se parte de la centralidad de los niños/as. Esta centralidad implica tener en cuenta diversas experiencias en el marco de una problemática, una realidad social, la fabricación de un producto, el armado de un espacio, entre otros, complejizando y enriqueciendo la comprensión de la realidad.

Cada Campo de Experiencias comprende aspectos que se contienen y vinculan, por ello deben ser abordados en forma inclusiva y relacional. La estructura adoptada requiere una organización al interior de los mismos en **ejes**

**vertebradores** que permiten una primera desagregación y en **ejes de experiencias** posibilitando una mejor lectura e interpretación.

Es importante aclarar que los **ejes de experiencias** refieren al conjunto de acciones vertebradoras que movilizan saberes y habilidades según las situaciones singulares que define la intencionalidad pedagógica del docente, superando la configuración por núcleos, bloques, módulos, áreas.

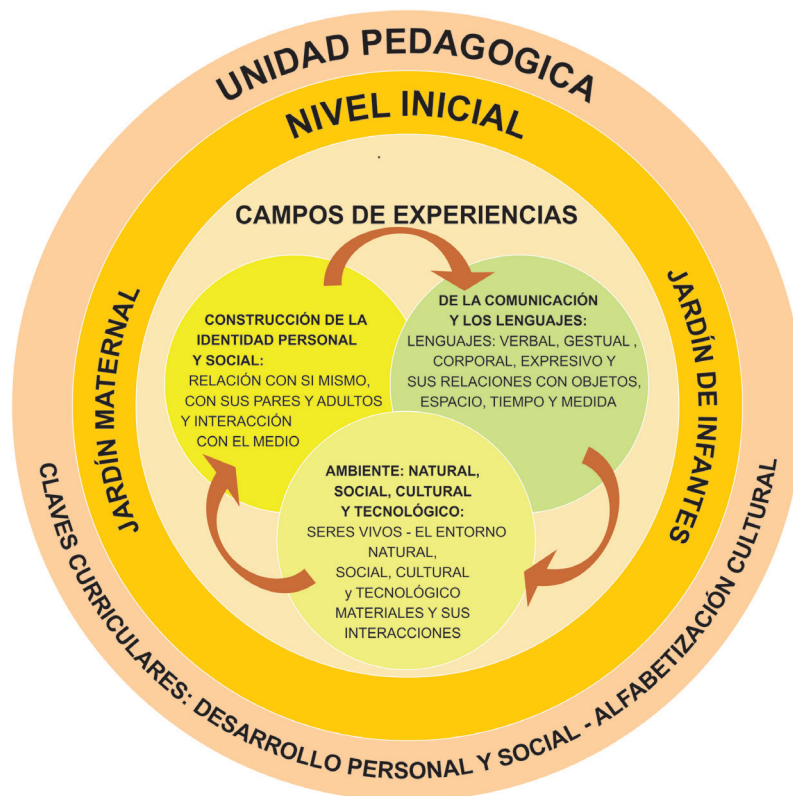
En este marco las claves curriculares, Desarrollo Personal y Social y Alfabetización Cultural, sostienen y encuadran la propuesta curricular. En ellas convergen y articulan los contextos educativos a través del enriquecimiento de experiencias y la transmisión de saberes que remiten a múltiples campos del conocimiento.

Es tarea de las instituciones del Nivel Inicial elaborar Proyectos Educativos Institucionales (PEI y PCI) contextualizados según las características culturales, sociales, económicas, regionales de los niños/as, resignificando los diagnósticos institucionales y en total coherencia con las decisiones curriculares asumidas.

Los equipos directivos y docentes, como garantes pedagógicos y desde su compromiso ético - político, habilitan y sostienen canales de comunicación y encuentros periódicos que permiten recabar información y reflexionar sobre ella, realizando acuerdos y tomando decisiones para la mejora constante de la calidad educativa.

En la sala es donde el docente especifica, organiza y selecciona ejes de experiencias - contenidos para un grupo, en un tiempo y espacio determinado, en relación con la escuela y la comunidad. Es en este espacio donde la interrelación teoría - práctica cristaliza el proceso de enseñar y aprender.





*Los Campos de Experiencias tienen como intención, favorecer la organización de propuestas de aprendizaje-experiencias, evitando los aprendizajes fragmentados. Las delimitaciones que existen entre ellos tienen como único fin hacer distinciones curriculares que ayuden al ordenamiento, sistematización y planificación de la tarea educativa.*

## **CAMPO DE EXPERIENCIAS**

### **Construcción de la Identidad personal y social**

#### Marco referencial

El proceso de constitución del sujeto es una compleja transformación evolutiva donde lo biológico, lo psíquico y lo social constituyen la base material para las relaciones adaptativas del niño/a con el mundo que lo rodea.

***“Por ello lo genético, lo congénito, lo biológico, está profundamente relacionado con el tejido social, constituyendo y construyendo la subjetividad de la persona. Persona que desde su nacimiento es considerada como un ser completo, aquí y ahora, constructor activo de sus relaciones en cada una de las etapas de su desarrollo y no sólo un proyecto futuro a devenir o a construir”. (Chokler, M.1985)***

Durante este proceso de constitución subjetiva, es la relación vincular afectiva sostenida y segurizante con el adulto la que garantiza la transformación, el desarrollo y la socialización de los niños/as.

Sólo el adulto apoyado en sus referentes familiares, comunitarios, apuntalado y contenido por la trama social a la que pertenece, puede estar disponible emocional, afectiva, imaginariamente, para interpretar y sostener al niño/a e inaugurar con él un diálogo que al principio es esencialmente corporal y afectivo, diálogo capaz de dar identidad al sujeto que se abre a la comunicación, al juego, al aprendizaje, en definitiva, a la vida en sociedad.

Desde los primeros momentos de la vida el niño/a expresa sus iniciativas de acuerdo con sus posibilidades. Es el adulto involucrado en esta relación afectiva, quien habilita este desenvolvimiento, interpretándolo y

acompañándolo desde la preparación de las condiciones espaciales, materiales y de tiempo suficiente, para que sus acciones y experiencias sean significativas, así su proyecto de acción puede expresarse.

Las vivencias de estas experiencias únicas son las que dejan en el niño/a una marca, un profundo registro de su competencia, permitiéndole sentirse seguro de sus acciones y elecciones, respetado en su individualidad, en sus posibilidades de ser y hacer en el grupo de pertenencia.

Esta relación significativa, a partir de la constitución del vínculo afectivo, es la que garantiza el proceso de construcción de la autonomía. Proceso que permitirá al niño/a distanciarse progresivamente del adulto sin temores ni angustias y vivir armoniosamente su creciente independencia.

En este Campo de Experiencias se plantean tres ejes vertebradores, básicos para el desarrollo infantil en toda la Unidad Pedagógica:

- Eje vertebrador: RELACIÓN CON SÍ MISMO.
- Eje vertebrador: RELACIÓN CON SUS PARES Y ADULTOS.
- Eje vertebrador: RELACIÓN E INTERACCIÓN CON EL MEDIO.

Los ejes enunciados se entrelazan, se influyen mutuamente, en un proceso de intercambio constante y continuo, en el que ninguno es más importante que el otro.

## CAMPO DE EXPERIENCIAS

### Construcción de la Identidad personal y social

#### **Eje vertebrador : RELACIÓN CON SÍ MISMO**

<b>JARDIN MATERNAL</b>	<b>JARDIN DE INFANTES</b>
<p><b>Eje de experiencias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación con el propio cuerpo: con la exploración sobre el propio cuerpo, sobre las sensaciones y los afectos.</li> </ul> <p>Relación con las distintas posturas, posturas intermedias y movimientos corporales.</p> <p>Relación con el dominio de los grandes segmentos corporales. Relación con los grandes movimientos motores: rolar, reptar, gatear, caminar, correr, saltar, trepar, entre otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación con los propios sentimientos: los miedos, las angustias, necesidad de protección, sentimiento de eficiencia y confianza en las posibilidades personales.</li> <li>• Relación con la identidad sexual integral. Identificación de las características propias y de los demás.</li> </ul>	<p><b>Eje de experiencias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación del propio cuerpo con los cambios corporales, los hábitos del cuidado del propio cuerpo y el de los pares, promoción y prevención de la salud, autoprotección.</li> </ul> <p>Relación con las distintas posturas y movimientos corporales. Registro de los cambios corporales durante los estados de reposo y actividad.</p> <p>Relación con los grandes movimientos motores: rolar, reptar, gatear, caminar, correr, saltar, trepar, entre otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación con los propios sentimientos: los miedos, las angustias, necesidad de protección, sentimiento de eficiencia y confianza en las posibilidades personales, respecto a la propia intimidad.</li> <li>• Relación con la identidad sexual integral. Identificación de las características propias y de los demás.</li> </ul>



<b>Eje vertebrador: RELACIÓN CON SUS PARES Y ADULTOS</b>	
<b>JARDIN MATERNAL</b>	<b>JARDIN DE INFANTES</b>
<p><b>Eje de experiencias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación con la exploración de sí mismo, de los otros, de los objetos y del entorno. Relación con la autoestima y la estima por los otros.</li> <li>• Relación con el reconocimiento de rasgos de su identidad personal, familiar, social, cultural y sus diferencias.</li> <li>• Relación con los adultos: la anticipación, las relaciones privilegiadas, los cuidados privilegiados y los momentos de exclusividad.</li> </ul>	<p><b>Eje de experiencias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación con la historia personal, familiar, comunitaria, relaciones temporales y causales, vinculación del tiempo personal y social. Relación con la autoestima y la estima por los otros.</li> <li>• Relación con los grupos de pares, otros grupos sociales cercanos, familia, amigos, compañeros del jardín. Aceptación de la diversidad. Relaciones de cooperación y solidaridad. Relación con la pertenencia social, lingüística, costumbres, tradiciones y del ser ciudadano.</li> <li>• Relación con los adultos: cuidados básicos y cotidianos, horarios institucionales en relación a los ritmos personales.</li> </ul>

**Eje vertebrador : RELACIONES E INTERACCIONES CON EL MEDIO**

<b>JARDIN MATERNAL</b>	<b>JARDIN DE INFANTES</b>
<p><b>Eje de experiencias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación con el medio: exploración, comunicación, organización horaria en relación a los ritmos personales.</li> <li>• Relación con la comunicación gestual, verbal y no verbal. Expresión de necesidades, preferencias, sentimientos e intereses.</li> <li>• Relación con sus pares en tareas simples y con los adultos mediante diversas formas de expresión.</li> <li>• Relación con las competencias y habilidades psicosociales: saberes que permiten desenvolverse en la vida social, decidir, enfrentar desafíos, expresar sentimientos y emociones; construir valoraciones sobre el cuidado propio y ajeno, fortalecer la autoestima y el respeto por los otros. Relación con las primeras normas de convivencia en actividades cotidianas.</li> <li>• Relación con la apropiación de los espacios físicos como lugar de pertenencia y contención de sentimientos y emociones.</li> </ul>	<p><b>Eje de experiencias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación con las interacciones sociales, la valoración del diálogo y la escucha para desarrollar normas que organizan la vida cotidiana.</li> <li>• Relación con la comunicación de ideas, opiniones, sentimientos, emociones, afectos, necesidades propias y de los otros.</li> <li>• Relación con la construcción de acciones propias y de los otros: juegos exploratorios, cooperativos, reglados, tradicionales, entre otros.</li> <li>• Relación con el desarrollo de competencias y habilidades psicosociales: saberes que permiten desenvolverse en la vida social, decidir, enfrentar desafíos, expresar sentimientos y emociones; construir valoraciones iniciales en relación a sí mismo y a los otros. La confianza, y la seguridad para poder expresar ideas y opiniones, fortalecer la autoestima y el respeto por los otros. Construcción cooperativa de normas.</li> <li>• Relación con la apropiación de los espacios físicos como lugar de pertenencia y contención de sentimientos y emociones.</li> </ul>

## CAMPO DE EXPERIENCIAS

### *De la Comunicación y los Lenguajes*

#### Marco referencial

Este campo hace referencia al desarrollo de los diferentes modos de comunicación y lenguajes. La comunicación existe en tanto el ser humano es un ser social, que necesita relacionarse e intercambiar con otros, expresando y dejando constancia de su existencia.

La comunicación adopta múltiples formas, las más importantes son: la **comunicación verbal** y la **comunicación no verbal**.

- La **comunicación verbal** se puede producir en forma oral y escrita. La oral se da a través de signos como por ejemplo: gritos, silbidos, llantos, risas -expresan en general emociones, estados de ánimo-. La forma más evolucionada de ella es el lenguaje articulado, es decir los sonidos estructurados que dan lugar a las sílabas, palabras y oraciones con las que nos comunicamos con los demás.  
La escrita se produce a través de la utilización de signos y símbolos con la intención de comunicar mensajes para que estos sean interpretados -ideogramas, jeroglíficos, alfabetos, siglas, grafitis, logotipos, entre otros-. Es necesario que los sujetos conozcan el código que ha de ser común.
- La **comunicación no verbal** se realiza a través de una multiplicidad de signos-imágenes sensoriales (pinturas, modelados, música, sonidos, gestos, movimientos corporales, entre otros). Esta forma de comunicación suele emplearse junto con la verbal, amplía o reduce el significado del mensaje y generalmente completa, modifica o sustituye el lenguaje verbal.

Las distintas formas de comunicación sirven de nexo entre el mundo interior y exterior del sujeto, constituyéndose en instrumentos que posibilitan las interacciones a través de la expresión y representación de sentimientos, pensamientos y vivencias.

Las experiencias con diferentes lenguajes posibilitan el acceso a los conocimientos, recreando las prácticas culturales, ampliando y complejizando las posibilidades de expresión y comunicación de los niños/as desde la participación y comprensión del mundo cultural.

A temprana edad los niños/as despliegan una variedad de caminos creativos para expresar lo que conocen sobre el mundo, aun cuando su lenguaje no esté desarrollado. Esta expresión se realiza a través de gestos, conversaciones, cantos y rutinas, entre otros.

La alfabetización inicial en las salas del Nivel refiere a las prácticas del lenguaje, se trata de habilitar situaciones que brinden oportunidades para que los niños/as pongan en juego las prácticas sociales que cotidianamente llevan a cabo, vinculadas al hablar, escuchar, leer y escribir como acciones socio-comunicativas productoras y constructoras de sentido.

Esto requiere que las instituciones funcionen como comunidades de diálogo, de lectores y escritores, con acceso a todas las situaciones posibles de lectura y escritura, oralidad, formas de leer, relaciones con los textos y todo aquello que permita a los niños/as construir saberes como hablantes y escuchas, como lectores y productores de textos, aunque no lean ni escriban aún de forma convencional.

Es importante generar espacios y tiempos para que los niños/as hablen y se escuchen entre sí y con el maestro, donde se les lea y vean escribir, de manera que lean y escriban de acuerdo con sus posibilidades. No se trata de enseñar las letras, sino de incluir la escritura como una práctica social y cultural, acompañada de una reflexión sobre el porqué y el para qué de la misma.

Las experiencias de encuentro con la literatura movilizan la sensibilidad del niño/a, abriendo espacios de creatividad al ampliar su repertorio literario y cultural. Los textos literarios son manifestaciones artísticas cuyo lenguaje posibilita procesos que comprometen el pensamiento, las emociones, las sensaciones y la imaginación. El acercamiento constante a ellos, desarrolla el sentido estético, el gusto por la lectura y el interés por la utilización de la palabra



como herramienta creativa. Es importante destacar que la literatura no debe constituirse en un medio para abordar otros saberes.

Los gestos, los movimientos, los tonos de voz que realiza el niño/a con la finalidad de comunicarse consigo mismo y con los demás refieren al lenguaje corporal. Las propuestas han de tener en cuenta la exploración, la sensibilización y la producción, promoviendo la apropiación de saberes que permiten construir un vínculo con su corporeidad, ser reconocido/a por los otros, poner en juego su motricidad y resolver diversas situaciones en forma creativa.

El lenguaje expresivo dramático refiere a la representación profunda del cuerpo, de los gestos con intención comunicativa y representativa. Éste promueve las primeras aproximaciones a la expresión teatral.

En este sentido, el juego dramático le permite al niño improvisar creando su propio texto e interpretar representando distintos roles y situaciones ficcionales, desplegar su interioridad de manera creativa, canalizar emociones, sentimientos y necesidades, resolviendo conflictos.

El lenguaje expresivo de artes visuales constituye aprendizajes de nuevas formas de representar la realidad y comunicarse con ella. Este tipo de lenguaje utiliza un código visual para la construcción de mensajes, involucrando lo táctil, lo sonoro, lo corporal, lo olfativo, lo gustativo. Estas imágenes posibilitan al niño/a crear y recrear el mundo de acuerdo con sus propios modos de percibir y expresar naturalmente, incluyendo en ellos sus costumbres, vivencias y emociones.

El lenguaje expresivo musical está presente en los niños/as desde y antes de su nacimiento. La música y los sonidos forman parte de sus vivencias sociales y culturales, representan una valiosa fuente de comunicación y expresión de sentimientos, ideas, conocimientos e interpretación de la realidad.

El Nivel Inicial debe ofrecer variadas experiencias musicales perceptuales para que los niños/as aprecien y produzcan canciones de diferentes géneros y estilos, melodías acompañadas por diversos instrumentos (convencionales o no convencionales) imitando, jugando, utilizando y reconociendo el propio cuerpo como primer instrumento de comunicación.

El lenguaje matemático y las relaciones que se producen con los objetos, el espacio y el tiempo, a partir de acciones tales como observar, explorar, verbalizar y representar, desarrollan una construcción significativa de nociones

abstractas. Estas construcciones permiten vincular el espacio geométrico, el concepto de número y la medida, contribuyendo al desarrollo del pensamiento lógico, que posibilitará al niño/a la utilización de información tanto en la resolución de situaciones problemáticas, como en la comunicación de estrategias elegidas para ello.

Las experiencias con diferentes lenguajes facilitan el acceso a los conocimientos, recreando las prácticas culturales y dando la oportunidad de ingreso a otros mundos posibles.

En este Campo de Experiencias se entrelazan los siguientes ejes vertebradores:

- Eje vertebrador: LENGUAJES VERBAL, GESTUAL, CORPORAL.
- Eje vertebrador: LENGUAJES EXPRESIVOS.
- Eje vertebrador: LENGUAJES Y SUS RELACIONES CON LOS OBJETOS, EL ESPACIO, EL TIEMPO Y LA MEDIDA.

## CAMPO DE EXPERIENCIAS

### De la Comunicación y los Lenguajes

<b>Eje vertebrador: LENGUAJES VERBAL, GESTUAL, CORPORAL</b>	
<b>JARDIN MATERNAL</b>	<b>JARDIN DE INFANTES</b>
<p><b>Eje de experiencias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicación y expresión de sensaciones, percepciones y emociones.</li> <li>Comunicación oral, gestual y corporal de sus necesidades, emociones y sentimientos con las personas de su entorno.</li> <li>Producción de gestos y sonidos con valor simbólico. Exploración oral y juegos sonoros: balbuceos, gorjeos, gritos.</li> <li>Comprensión progresiva de la intención comunicativa. Comunicación progresiva con sus pares y con los adultos.</li> </ul>	<p><b>Eje de experiencias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicación y expresión de sensaciones, percepciones y emociones. Relación con la apropiación progresiva del lenguaje formal para expresar opiniones, formular preguntas y respuestas, expresarse, comunicarse con los demás en el marco del respeto por sí mismo y por los otros.</li> <li>Comunicación y verbalización de necesidades, emociones, sentimientos, deseos, gustos-disgustos, preferencias, estados de ánimo, opiniones, acuerdos-desacuerdos.</li> <li>Utilización del lenguaje oral en diferentes contextos y con interlocutores diversos. Apropiación de nuevas palabras y construcciones para la designación de diversos elementos reales o imaginarios, características y acciones.</li> <li>Comprensión de relatos de escenas y situaciones reales e imaginarias.</li> </ul>

<p>Comprensión progresiva de narración y relatos sobre temáticas diversas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de mensajes sencillos e indicaciones simples.</li> <li>• Exploración y apropiación progresiva de nuevas palabras. Utilización progresiva del lenguaje formal.</li> <li>• Comprensión y anticipación de acciones sobre el uso de diversos formatos textuales: historias, canciones, cuentos y poesías, entre otros.</li> </ul>	<p>Producción oral de cuentos, poesías, rimas, trabalenguas, chistes y adivinanzas, entre otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropiación progresiva de algunas normas de intercambio del lenguaje oral.</li> <li>• Descripción oral de personas, animales, objetos significativos por atributos, cualidades, usos, funciones, costumbres, actividades y ocupaciones. Comprensión de algunas expresiones básicas de otras lenguas, contextualizadas en costumbres y prácticas que son de interés.</li> <li>• Exploración, comprensión y producción de diversos textos: carteles, etiquetas, envases, envoltorios, diarios, revistas, folletos, libros y progresivo reconocimiento de sus usos y funciones.</li> <li>• Verbalización de información sobre diversos temas. Conversación e intercambio sobre el tipo de información que contienen los textos. Observación y anticipación de hipótesis sobre diversos formatos y portadores textuales en distintos escenarios.</li> <li>• Reconstrucción de una historia teniendo en cuenta su inicio, conflicto, equilibrio y resolución. Re-narración, ordenamiento.</li> <li>• Recreación de textos narrativos aplicando estrategias de reformulación cada vez más complejas: inserción de nuevos personajes y sucesos, diálogos, cambio de marcos temporales y espaciales, entre otros. Participación en invención y narración de historias cada vez más complejas. Dictado al maestro. Escritura colectiva e individual,</li> </ul>
---	--

<ul style="list-style-type: none"><li>• Participación en experiencias literarias. Exploración y manipulación de libros de la biblioteca. Escucha y participación activa en situaciones de lectura en voz alta por parte del docente u otros lectores. Expresión de sensaciones y emociones a partir de los textos escuchados. Aproximación a los formatos literarios de tradición oral: nanas, rimas y rondas, entre otros.</li><li>• Expresión y comprensión de mensajes, palabras, frases, oraciones e imágenes del código común y de uso sociocultural.</li><li>• Producción de mensajes, a través de formas no convencionales de escritura.</li></ul>	<p>en sus ritmos y posibilidades. Relato de escenas y situaciones evocadas o imaginadas de manera cada vez más precisa y detallada.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Participación en experiencias literarias. Imaginación de otros mundos posibles. Comprensión y verbalización de lo que se lee (imágenes-cuentos-poesías-textos literarios, entre otros). Exploración y elección de libros en escenarios y circuitos de lectura escolares y extraescolares. Aproximación a los formatos literarios de tradición oral, cada vez más elaborados: nanas, rimas, trabalenguas, adivinanzas, rondas, coplas, cuentos tradicionales y folklóricos, entre otros.</li><li>• Comprensión e interpretación de diferentes mensajes (imágenes, comunicaciones verbales) del código común de su entorno sociocultural. Producción oral de mensajes y textos comunicativos.</li><li>• Producción de mensajes para transmitir ideas, sentimientos y conocimientos de lo vivido. Producción de diferentes textos sencillos utilizando formas convencionales y no convencionales de escritura. Identificación y utilización del significado de algunas señales y códigos lingüísticos y no lingüísticos de su entorno sociocultural.</li></ul>
---	---

### ***Eje vertebrador : LENGUAJES EXPRESIVOS***

<b><i>JARDIN MATERNAL</i></b>	<b><i>JARDIN DE INFANTES</i></b>
<b><i>Artes Visuales</i></b>	<b><i>Artes Visuales</i></b>
<p><b><i>Eje de experiencias</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción e identificación de imágenes visuales</li> <li>• Exploración, experimentación y utilización de diversos materiales que posibiliten la expresión plástica. Exploración de diversos colores, formas y texturas. Exploración, organización y elección en los modos de expresión.</li> <li>• Producción de diversas obras. Exploración de formas tridimensionales.</li> <li>• Observación de las producciones artísticas.</li> <li>• Reconocimiento de las producciones propias y de los demás.</li> </ul>	<p><b><i>Eje de experiencias</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción e identificación de imágenes visuales.</li> <li>• Exploración, experimentación y combinación de diversas técnicas, materiales, soportes, instrumentos y procedimientos que posibiliten la expresión plástica. Exploración e identificación de colores, formas, líneas y texturas del entorno. Exploración, organización y elección en los modos de expresión.</li> <li>• Producción de diversas obras. Construcción de formas figurativas y no figurativas en el espacio bidimensional y tridimensional.</li> <li>• Observación de las producciones artísticas identificando y valorando sus características. Interpretación y construcción de significados personales sobre lo observado. Exploración de diversas expresiones artísticas: esculturas, pinturas y grabados, entre otros.</li> <li>• Reconocimiento de las producciones propias y de los demás. Apreciación de las posibilidades creativas, en producciones propias y de los demás.</li> </ul>

<b>JARDIN MATERNAL</b>	<b>JARDIN DE INFANTES</b>
<b>Lenguaje Musical</b>	<b>Lenguaje Musical</b>
<b>Eje de experiencias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración, vivencia de diversas producciones musicales.</li> <li>• Exploración de las posibilidades musicales de distintos objetos de la vida cotidiana.</li> <li>• Expresión de gestos, sonidos y movimientos a través de la música.</li> <li>• Expresión y producción musical con objetos sonoros.</li> <li>• Expresión de canciones sencillas.</li> <li>• Expresión con distintos instrumentos musicales.</li> <li>• Expresión corporal de las sensaciones producidas por la música.</li> </ul>	<b>Eje de experiencias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración, vivencia de diversas producciones musicales.</li> <li>• Exploración de las posibilidades musicales de distintos objetos de la vida cotidiana.</li> <li>• Expresión de gestos, sonidos y movimientos a través de la música.</li> <li>• Expresión musical: secuencias melódicas y rítmicas variando velocidades, intensidades y timbres.</li> <li>• Expresión y producción de canciones sencillas.</li> <li>• Expresión con distintos instrumentos musicales.</li> <li>• Expresión corporal de las sensaciones producidas por la música.</li> <li>• Expresión corporal de danzas de diferentes ámbitos culturales.</li> <li>• Apreciación de producciones musicales y danzas de diferentes ámbitos culturales.</li> </ul>

<b>JARDIN MATERNAL</b>	<b>JARDIN DE INFANTES</b>
<b><i>Representación – Dramatización</i></b>	<b><i>Representación – Dramatización</i></b>
<b><i>Eje de experiencias</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación y exploración de los movimientos con otros y junto a otros.</li> <li>• Exploración y expresión de movimientos en el espacio personal, próximo y social.</li> <li>• Representaciones simbólicas con diferentes elementos.</li> <li>• Expresión dramática de situaciones o hechos de la vida cotidiana -juego simbólico- .</li> <li>• Expresión dramática de situaciones y relatos, con objetos, con imágenes y música.</li> </ul>	<b><i>Eje de experiencias</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación y exploración de los movimientos con otros y junto a otros.</li> <li>• Exploración y expresión de movimientos en el espacio personal, próximo y social.</li> <li>• Dramatización con diferentes elementos significativos.</li> <li>• Expresión dramática de situaciones o hechos de la vida cotidiana - juego simbólico-.</li> <li>• Improvisación dramática de situaciones y relatos con objetos, con imágenes y música.</li> </ul>

**Eje vertebrador: LENGUAJES Y SUS RELACIONES CON LOS OBJETOS, EL ESPACIO, EL TIEMPO Y LA MEDIDA**

**JARDIN MATERNAL**

**Eje de experiencias**

- Exploración del propio cuerpo en relación a los pares, los adultos, los objetos y el espacio.
- Exploración de los objetos y sus características.
- Exploración de la ubicación de los pares, los adultos, los objetos en el espacio.
- Experimentación con las distancias y la duración de las acciones.
- Resolución de situaciones problemáticas cotidianas.
- Producción tridimensional y bidimensional.

**JARDIN DE INFANTES**

**Eje de experiencias**

- Exploración del propio cuerpo en relación a los pares, los adultos, los objetos y el espacio.
- Exploración y verbalización de las características de los objetos que lo rodean.  
Exploración y experimentación con cuerpos y figuras geométricas.
- Exploración y comunicación de la ubicación de los pares, los adultos, los objetos en el espacio.
- Experimentación y comunicación con las distancias y la duración de las acciones.
- Resolución y verbalización de situaciones problemáticas cotidianas.
- Producción tridimensional y bidimensional.
- Experimentación y comunicación del número (ordinalidad y cardinalidad) en diferentes situaciones problemáticas.  
Situaciones de conteo.  
Experimentación y comunicación de medidas convencionales y no convencionales.  
Exploración y comunicación de longitudes, volumen y peso.  
Experimentación y comunicación de la medición del tiempo.  
Identificación de diversos instrumentos de uso social: calendarios y relojes, entre otros.

## CAMPO DE EXPERIENCIAS

### Ambiente Natural, Social, Cultural y Tecnológico

#### Marco referencial

El ambiente es un entramado de relaciones, un sistema dinámico en donde lo natural, social, cultural y tecnológico está en permanente interacción e interrelación. Esto implica entenderlo como una totalidad compleja que está en continuo cambio, a la vez que ciertos elementos permanecen.

Desde el nacimiento y a lo largo de toda su vida, los niños/as mantienen un intercambio dinámico con el ambiente del cual forman parte, interactuando con él y conociéndolo a través de sus percepciones y experiencias. Así, exploran, conocen, descubren, transforman, cuidan, protegen, entre otras acciones, interiorizándose de los diversos elementos de la cultura, tales como símbolos, costumbres y tradiciones, satisfaciendo de esta manera sus necesidades de pertenencia y de identificación cultural.

Conocer el mundo y todo lo que en él habita, vive, perdura, se reproduce, se deteriora, es un proceso continuo de experiencias enriquecedoras que forman parte del abordaje del ambiente en el Nivel Inicial, haciendo posible que los niños/as enriquezcan, amplíen y organicen sus conocimientos acerca del mismo.

En este marco, el Nivel se transforma en un espacio privilegiado para el intercambio social y la resignificación de aprendizajes, permitiéndoles confrontar, ampliar, modificar sus concepciones brindándoles la oportunidad de organizarlas y sistematizarlas a través de juegos, dibujos, relatos y experiencias directas, entre otras propuestas.

Es importante en este punto recordar que la indagación del ambiente, como entramado complejo, supone reflexionar críticamente sobre aquellas prácticas pedagógicas en las que se “infantiliza la realidad” para aproximarla a los niños/as

reconociendo que: *“la aproximación global al medio (...) sólo tiene sentido para el niño si se aborda desde situaciones reales”*. (Frabboni y otros, 1980)

Desde una mirada compleja el ambiente resulta inabordable en su totalidad, esto implica seleccionar recortes significativos y contextualizados del ambiente que se convierten en objeto de indagación, conservando la complejidad en todas sus dimensiones.

Es a partir de las interrelaciones con el ambiente que los niños/as descubren los diversos elementos y fenómenos propios de su entorno, las formas de vida, las características y propiedades de los objetos y materiales, las funciones que cumplen y los usos que de ellos se hace, acercándose así a la idea de que los objetos son producto del trabajo del hombre que requieren de materiales y herramientas para su construcción.

El contacto con el mundo físico facilita al niño/a la apropiación progresiva de su medio a través de la observación, exploración, experimentación, descripción, comparación y clasificación; iniciándolos en la formulación de preguntas e hipótesis, recolección y procesamiento de información, en la anticipación de resultados, en la confrontación de ideas, la resolución de problemas y enunciación de conclusiones. Estas complejas operaciones, ricas en elementos cognitivos, afectivos, espaciales – temporales, permiten el desarrollo del pensamiento lógico.

Los niños/as muestran asombro y una fascinación muy particular por los artefactos de todo tipo. Esta experiencia con los objetos del mundo tecnológico tiene un impacto sustantivo en sus aprendizajes.

Las experiencias con TIC refieren a tecnologías de la información y de la comunicación, lo que implica considerar no sólo las computadoras sino también películas, canciones, programas de radio, elaboración de revistas, celulares y tablets, entre otros. Es importante, ofrecer propuestas de enseñanza en las cuales se considere el uso de radios, cámaras fotográficas, de video y escáner.

La inclusión de las nuevas tecnologías en el Nivel permite la selección de recursos con diversas propuestas lúdicas en las que se entrelazan la creatividad, la indagación, la atención, la memoria, la búsqueda de modos alternativos de alcanzar objetivos y la resolución de situaciones problemáticas.

En definitiva, se trata de otras formas de aprender, cercanas al descubrimiento, a la invención, a la autonomía, al placer y a la construcción conjunta. Una nueva mirada que desafía la mediación pedagógica del docente que, sin perder el sentido humano, habilita a los niños/as a desarrollar habilidades para el uso responsable de la tecnología en sus vidas.

Tanto las ciencias como la tecnología proporcionan conocimientos en continua evolución conformando un patrimonio cultural cuya apropiación debe iniciarse en el Nivel Inicial.

Es en el ambiente en donde se construyen las interrelaciones sociales y culturales. Éstas proporcionan características propias a la identidad socio-cultural iniciando el camino hacia una ciudadanía responsable, a la vez que les permite conocer las distintas formas de organización social-familiar y sus dinámicas propias; valorando las distinciones de género, cultura, creencias y origen social.

En este sentido, la alfabetización cultural permite construir el orden simbólico del entorno sociocultural que identifica temporal y espacialmente a una región y a los sujetos que la habitan. Así, las cargas de significaciones del nombre y apellido, de lo asignado históricamente a lo masculino y a lo femenino, de lo permitido y lo prohibido, del sentido de la transgresión y del castigo; del sentimiento de continuidad o ruptura; de los orígenes, del espacio, de las raíces, del lugar de filiación y de pertenencia, de la propiedad y de la exclusión, de la transmisión de los mitos, saberes y roles, entre otros, son marcas simbólicas construidas en las interacciones socioculturales.

En síntesis, este campo de experiencias propone a los niños/as la indagación del ambiente a través de variados contextos tanto cercanos a su vivencia cotidiana, como lejanos en tiempo y espacio. Favorece además, una conciencia ambiental de prevención de riesgos y reducción del daño hacia el medio ambiente e iniciarse en la comprensión de la realidad para actuar en ella.

En este Campo de Experiencias se entranan los siguientes ejes vertebradores:

- Eje vertebrador: SERES VIVOS – EL ENTORNO NATURAL, SOCIAL, CULTURAL Y TECNOLÓGICO.
- Eje vertebrador: MATERIALES Y SUS INTERACCIONES.

# CAMPO DE EXPERIENCIAS

## Ambiente Natural, Social, Cultural y Tecnológico

### Eje vertebrador: SERES VIVOS - EL ENTORNO NATURAL, SOCIAL, CULTURAL Y TECNOLÓGICO

#### JARDIN MATERNAL

##### Eje de experiencias

- Observación de animales, vegetales y elementos naturales de su entorno.
- Exploración, observación de los principales recursos (ej. agua), de los diferentes fenómenos (ej. viento zonda, sismo) y procesos de la naturaleza.
- Observación del cuidado que le presta el adulto al entorno y colaboración en acciones cotidianas de acuerdo a sus posibilidades.  
Iniciación en experiencias y acciones que contribuyan al cuidado y protección del medio ambiente.

#### JARDIN DE INFANTES

##### Eje de experiencias

- Observación. Exploración. Indagación, comparación y comunicación de la diversidad del ambiente natural cercano y de los creados y contruidos por el hombre.
- Exploración, caracterización y reconocimiento de los principales recursos (ej. agua), cambios, fenómenos (ej. viento zonda, sismo), procesos y orígenes (ej. animales prehistóricos, sistema solar) que se registran en el ambiente natural y en particular en el regional.
- Reconocimiento de los principales problemas ambientales que afectan la vida de la comunidad regional.  
Identificación de comportamientos que contribuyan a la protección del medio ambiente.  
Interacción y apropiación de algunas acciones cotidianas del cuidado del ambiente y aplicación de normas de seguridad e higiene personal y colectiva.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidado, respeto e interacción con los seres vivos y elementos de su entorno.</li> <li>• Experimentación y manipulación con diversos elementos del mundo físico e instrumentos tecnológicos de uso cotidiano.</li> <li>• Exploración y manipulación de variadas fuentes de información y comunicación: multimedia, películas, videos, dibujos, revistas y libros, entre otros.</li> <li>• Experimentación de acciones que inicien en hábitos alimenticios, de higiene, orden, cuidado personal, grupal y del medio que lo rodea.</li> <li>• Identificación de personas y situaciones que brindan seguridad a su integridad física y emocional. Iniciación en experiencias de prevención de accidentes: objetos y situaciones peligrosas.</li> <li>• Exploración de su cuerpo y cuidado de la salud.</li> </ul>	<p>Valoración de la reutilización y del reciclado como modos de cuidar el ambiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidado y respeto por los seres vivos y el medio ambiente. Iniciación en el reconocimiento e indagación de características, funciones y necesidades de los seres vivos. Comparaciones, agrupamientos y clasificaciones.</li> <li>• Experimentación y uso de instrumentos científicos y tecnológicos.</li> <li>• Acceso y utilización de variadas fuentes de información y comunicación: multimedia, películas, videos, dibujos, tablas, fotografías y libros, entre otros. Exploración, organización, registro y sistematización de la información.</li> <li>• Apropiación de hábitos de alimentación, higiene y cuidado personal, grupal y del medio ambiente.</li> <li>• Identificación de personas y situaciones que brindan seguridad a su integridad física y emocional, distinguiéndolas de aquellas que representan peligro. Prevención de accidentes: objetos, ambientes y situaciones peligrosas.</li> <li>• Exploración y conocimiento de las principales partes de su cuerpo. Cambios en las personas a lo largo de la vida. Construcción y cuidado de su intimidad corporal y de su salud integral.</li> </ul>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de los primeros vínculos afectivos con sus padres, pares y adultos que lo rodean.</li> <li>• Participación en actividades del ámbito familiar, social y cultural.</li> <li>• Iniciación en la práctica de hábitos sociales, culturales y de normas de convivencia.</li> <li>• Interacción con distintas formas de organizaciones familiares y sociales. Interrelaciones con las actividades productivas propias de la región, modos de comunicación.</li> <li>• Iniciación en las distinciones de género, culturas, creencias y orígenes sociales.</li> <li>• Iniciación en experiencias y acciones que permitan la construcción de la organización del tiempo cotidiano.</li> <li>• Exploración del ambiente, natural, social, cultural y tecnológico a través de diversos formatos de juego.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción con diversas personas del ámbito familiar y social. Reconocimiento de comportamientos y actitudes socialmente aceptado en el grupo social.</li> <li>• Participación en actividades del ámbito familiar, comunal, social y cultural.</li> <li>• Apropiación de prácticas sociales, culturales y de normas de convivencia pertenecientes al ámbito familiar, social y cultural. Producción y elaboración de normas de convivencia con y para su grupo.</li> <li>• Identificación y reconocimiento de las distintas formas de organizaciones familiares y sociales. Caracterización y dinámicas propias de los grupos sociales de su entorno. Interrelaciones con las actividades productivas: económicas, sociales, culturales propias de la región. Actividades rurales –urbanas. Modos de comunicación. El mundo del trabajo: diferentes formas de organización.</li> <li>• Interacción y valoración de las distinciones de género, culturas, creencias y orígenes sociales.</li> <li>• Interacción en experiencias y acciones que permitan la apropiación de la organización del tiempo histórico, social y cultural. Identificación y contextualización de algunos hitos importantes de la historia regional y nacional en la construcción de una identidad común. Identificación de cambios y permanencias en las instituciones, en las formas de trabajo y en los insumos tecnológicos a través del tiempo.</li> <li>• Exploración e indagación del ambiente, natural, social, cultural y tecnológico a través de diversos formatos de juego.</li> </ul>
---	---

<b>Eje vertebrador: MATERIALES Y SUS INTERACCIONES</b>	
<b>JARDIN MATERNAL</b>	<b>JARDIN DE INFANTES</b>
<p><b>Eje de experiencias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observación y exploración de su entorno inmediato, objetos y materiales. Experimentación con los materiales y objetos para descubrir sus distintos usos y posibilidades.</li> <li>Observación del efecto que producen las acciones sobre los objetos y materiales descubriendo algunas características y utilidades (atributos como olores, colores, sabores, sonidos, texturas). Experimentación con objetos y materiales en actividades cotidianas y lúdicas.</li> <li>Observación, exploración y localización de personas y objetos cercanos.</li> <li>Reconocimiento, experimentación con objetos y sus propiedades: permanencia, desplazamientos.</li> <li>Exploración y búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas cotidianas y sencillas.</li> </ul>	<p><b>Eje de experiencias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exploración, observación e indagación de objetos y materiales, en relación con sus características y propiedades. Exploración de las sustancias y sus diferentes estados en situaciones naturales y de experimentación. Reconocimiento de materiales tóxicos y/o peligrosos y las precauciones básicas asociadas con su uso.</li> <li>Exploración e interacción con los objetos y materiales en relación con procesos físicos y químicos sencillos. Experimentación de técnicas sencillas de transformación de materiales. Reconocimiento e identificación de los objetos que pueden ser reutilizados y de los materiales que pueden ser reciclados.</li> <li>Experimentación con las relaciones espaciales y sus modificaciones entre las personas y objetos del medio.</li> <li>Reconocimiento, experimentación y verbalización de los cambios en los movimientos de los objetos: permanencia, desplazamientos.</li> <li>Exploración y búsqueda de soluciones alternativas a situaciones problemáticas cotidianas.</li> </ul>

- Exploración y descubrimiento del uso de objetos tecnológicos.

- Exploración y descubrimiento del uso y funcionamiento de objetos tecnológicos.  
Descubrimiento de las diferencias entre el producto tecnológico (mesas, ollas, vasos, juguetes) y los materiales utilizados en su construcción (madera, aluminio, vidrio, plástico).



## MODOS DE ENSEÑANZA

**La enseñanza es una acción de intervención, hay comunicación intencional, es prescriptiva, es asimétrica, es política, tiene historicidad y es una cuestión metodológica.**

La propuesta curricular reconoce y respeta a lo largo de toda la trayectoria escolar a los niños y niñas como sujetos de acción, autores y protagonistas de su propia vida. Acompañarlos en su proceso de desarrollo requiere de docentes mediadores sensibles, observadores, atentos a satisfacer sus necesidades e intereses, promoviendo el despliegue máximo de sus posibilidades.

Es por ello que los modos de enseñanza son categorías superadoras de las orientaciones didácticas porque no sólo acompañan las prácticas docentes sino que las fundamentan, respetando el proceso de construcción subjetiva de los niños/as. Es decir, los modos de enseñanza se enmarcan en los pilares - principios de la educación inicial que sustentan la toma de decisión docente y la intencionalidad de la enseñanza.

Los modos de enseñanza son una forma de organizar la enseñanza, la intervención, mediación, el acompañamiento y andamiaje en el proceso de aprendizaje del niño/a. Son actuaciones inherentes al docente. Es lo que el docente realiza para enseñar, es un componente curricular y en el Nivel Inicial se promueve a través del juego.

*“Para contribuir con la tarea de elaboración de los diferentes lineamientos curriculares desarrollaremos también algunos argumentos a favor de la necesidad (...) y la conceptualización de los “Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial” que se constituyen en criterios, principios, ideas fuerza, postulados centrales, es decir lo que entendemos como **“los principios pedagógicos irrenunciables”** que dan cuenta de los rasgos particulares que han de asumir las acciones educativas cuando se trata de enseñar contenidos a los niñas/os de 45 días a 5 años inclusive”. (Violante y Soto, 2011)*

De acuerdo con lo enunciado se detallan los principios pedagógicos irrenunciables que fundamentan la Propuesta Curricular del Diseño Curricular de la jurisdicción:

**- El principio de globalización-articulación de contenidos se presenta como el modo apropiado de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños.**

La enseñanza en el Nivel Inicial no se configura desde las áreas disciplinares sino que se estructura desde el carácter globalizador de la experiencia infantil, enriquecida desde las miradas que pueden aportar las diferentes disciplinas.

La lógica de la globalización-articulación de contenidos, adoptada en los Campos de Experiencias, constituye la forma de orientar la planificación de la enseñanza.

**- La centralidad del juego**

Considerar la **centralidad del juego** como uno de los pilares del nivel y como un componente central de la Educación Inicial, es garantizar el derecho de todos los niños/as a desarrollarse a través de experiencias placenteras y enriquecedoras desde el inicio de la vida.

Según Bernard Aucouturier el juego es creación, es la capacidad simbólica que posee el niño/a para expresar “lo que sabe”, “cómo lo sabe” y “cómo vive” la realidad en la que está inserto.

El fin es el juego mismo, no se persigue ningún producto, sino el despliegue de la emoción, del placer en el proceso. Inventar nuevas situaciones, sin estar limitados por los modelos externos, o dirigido desde afuera. Las reglas y la organización son establecidas por los mismos niños/as que juegan.

Es importante tener en cuenta las variables que intervienen directamente como favorecedoras u obstaculizadoras del juego de los niños/as. Estas son: el espacio, el tiempo, los materiales, las formas de agrupamiento, el clima institucional y de sala, las intervenciones de los adultos.

**- La multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada.**

Las actividades en pequeños grupos desarrolladas en forma simultánea, en diversos sectores de la sala, patio u otro espacio institucional, resultan la forma organizativa más adecuada y respetuosa del “hacer” de los niños/as del nivel. Posibilita tener en cuenta los tiempos personales, los intereses, las posibilidades de interactuar con otros, acompañados y sostenidos en la construcción de sus aprendizajes. A su vez permite al docente estar “disponible” e intervenir con los niños/as individual o grupalmente cuando ellos lo soliciten, favoreciendo la observación de las características personales de cada uno/a en relación con conjunto de pares.

Un ejemplo tradicional de estas formas de organización es el juego por sectores que permite respetar los procesos autonómicos de los niños/as, ya que les ofrece espacios de interacción y libertad de elección (con quién, a qué y con qué jugar). Esta modalidad privilegiada de organización en pequeños grupos posibilita la utilización de los tiempos individuales y los autogestionados por el propio grupo.

**- La enseñanza centrada en la construcción de escenarios.**

Esta propuesta curricular requiere del diseño de los espacios compartidos e individuales, las estéticas institucionales como así también planificar sistemáticamente la selección y uso de los materiales más pertinentes para el grupo de niños/as y para el logro de los aprendizajes planteados.

**- La experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas como formas privilegiadas de promover la construcción de conocimientos sobre el ambiente.**

El niño/a construye el conocimiento acerca del mundo actuando en él. La experiencia directa se constituye en la fuente de información más potente a la hora de iniciar la comprensión del mundo social, natural, cultural y tecnológico. La experiencia directa constituye una condición necesaria pero no suficiente para construir conocimientos acerca del mundo y cómo actuar en él.



Resulta necesario proponer situaciones donde la información recogida se organice, compare y sistematice de manera de avanzar en la comprensión del mundo.

En el planteo de situaciones problemáticas las intervenciones docentes se proponen interpelar al niño y a sus modos conocidos de operar en el mundo, para ayudarlo a construir nuevos conocimientos.

**- La organización flexible de los tiempos como respuesta a la necesidad de un diálogo permanente entre los tiempos personales, grupales e institucionales incluyendo propuestas de actividades diversas: cotidianas, grupales, individuales, electivas, entre otras.**

Desde el Jardín Maternal es importante considerar los diferentes “tiempos de las actividades”, tiempos de actividades de rutina cotidianas, de actividad grupal, de actividad a elección y actividades de tiempos intermedios. Los tiempos de las actividades cotidianas refieren a los tiempos destinados a la alimentación, a la higiene personal y a los tiempos de sueño y de descanso. Estos tiempos están fuertemente marcados por la relación vincular entre el adulto y el niño/a de manera que se transforman en situaciones de encuentro “privilegiadas” por la exclusividad y las interacciones afectivas.

La organización del tiempo junto con la definición de las actividades a proponer y los saberes a enseñar, constituyen los modos en que se puede concretar una propuesta de educación integral, sostenida por la propuesta curricular.

**- El docente como “acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo” y como “mediador cultural” enseña compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal, realizando acciones conjuntamente, acompañando con la palabra, entre otras formas de enseñar específicas y particulares para los más pequeños.**

Cuidar, acompañar, sostener es estar “disponible” para el niño/a pero también es confiar en sus posibilidades, en sus capacidades, en sus elecciones y decisiones. Los cuidados simbólicos que un adulto ofrece, proponen una

relación de respeto y singularidad con el niño/a y los aspectos centrales de su comunidad y su cultura. Es por esto que el adulto es mediador de la cultura, que facilita y favorece la adquisición de las herramientas culturales. En este sentido habilitar la palabra, como constructora de subjetividad, se convierte en uno de los modos privilegiados para el acceso a la cultura y la construcción de sentidos y significados socialmente válidos.

El docente despliega, en la situación de enseñanza, diferentes andamiajes, que contextualiza en relación a aquello que enseña y al sujeto que aprende.

**- La conformación de lazos de confianza, respeto,... con el niño/a y las familias**

***“Transformar la diversidad conocida y reconocida  
en una ventaja pedagógica: ese me parece ser  
el gran desafío para el futuro”.  
(Emilia Ferreiro, 2002)***

La alianza entre familias e instituciones resulta imprescindible para el logro de una educación integral. Al ser éste el primer escalón del sistema educativo se torna aún más necesario el trabajo colaborativo, la comunicación y la enseñanza mutua entre escuela y familias. Es necesario superar la cultura individual de las instituciones, integrando los aportes valiosos de las culturas de pertenencia de las familias en el espacio escolar y en la propuesta curricular.

La conformación de lazos de confianza y respeto entre familias e instituciones resulta imprescindible para la construcción del vínculo entre ellas, condición necesaria de toda práctica educativa.



**Los pilares, “*principios pedagógicos irrenunciables*”** son fundantes de la tarea del equipo institucional y de cada docente en las salas del Nivel.

El conocimiento de los niños/as y su desarrollo, la información sobre sus características a partir de su historia personal, su contexto y la observación sobre: lo que pueden hacer, qué les gusta hacer, qué les resulta difícil, qué actividades no les interesan, cómo se comunican, cómo se relacionan con los demás; le permite al docente propiciar espacios y materiales adecuados para el aprendizaje.

Tanto la consideración de los pilares, la información sobre los niños/as y el contexto institucional, como aquellos ejes de experiencias que selecciona el docente para abordar la propuesta didáctica, se explicitan en la planificación.

La planificación constituye un modo particular de organizar la práctica, un instrumento de trabajo flexible, comunicativo que permite prever y organizar las acciones. La misma posee componentes específicos, adquiere distintos formatos y requiere de la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas.

Es importante considerar que la enseñanza exige un análisis crítico y reflexivo de los marcos teóricos y normativos que la sustentan, de manera que pueda pensarse en función de los nuevos contextos sociales y culturales y de la construcción de saberes significativos.

En relación con lo expresado en el apartado de Sujetos e Infancias respecto a “**La Centralidad del Juego**” se hace referencia que a través del juego, los niños/as pueden ampliar sus horizontes, crecer y crear en libertad, expresar su mundo interior, sus emociones, necesidades e intereses poniendo en movimiento deseos, temores, angustias y ansiedades que se manifiestan y elaboran de manera creativa, individual o colectivamente.

Existen diversos tipos o formatos de juego que los niños/as realizan libremente, los cuales evolucionan y cambian a medida que el sujeto se desarrolla; complejizándose y diversificándose.

## Tipos o formatos de juego.

Los siguientes tipos o formatos de juego son propuestos para la Unidad Pedagógica del Nivel Inicial.

- **Juegos corporales - sensoriomotores:** las miradas, las sonrisas, el contacto corporal entre el niño/a y el adulto, los balanceos, roídos, reptados, deslizamientos, entre otros. La exploración, experimentación y elección de diferentes objetos y materiales, rotaciones, giros, saltos, caídas, estiramientos, trepados, equilibrios y desequilibrios, destrucción y construcción.
- **Juegos de manipulación:** objetos para transportar, trasvasar, poner y sacar, apilar, voltear, alinear, clasificar, encastrar, sacudir, golpear, enhebrar, tapar y destapar envases, entre otros.
- **Juegos de exploración:** la exploración de diversos objetos-materiales - juguetes (juegos heurísticos). Rampas para trepar, telas, libros para mirar, muñecos y elementos cotidianos para dramatizar, pelotas, cajas, sonajeros, entre otros.
- **Juegos de crianza:** juegos de sostén, juegos de mecimientos, ocultamientos presencia-ausencia-descubrimiento (a las escondidas, aparecer-desaparecer) y juegos de persecución (atrapar y ser atrapado, perseguir y ser perseguido, identificar e identificarse con el agresor).
- **Juegos Corporales sostenidos por la palabra:** narraciones infantiles que tienen como soporte el cuerpo del niño/a, relacionadas con el movimiento, con el placer. Los juegos con manos, de imitación de movimientos, al mismo tiempo que se relata un verso, una historia (temporalidad y secuencia).
- **Juegos de construcción:** construcción - representación de diferentes estructuras en el espacio, explorando las diversas posibilidades de los materiales. Derribar - destruir – construir.



- **Juegos simbólicos:** surgen por propia iniciativa. Juegos del como sí. Interacción e intercambio con adultos y pares a partir de la imitación de gestos, sonidos, movimientos y acciones. Los juegos de omnipotencia y de identificación con superhéroes, princesas, monstruos, entre otros.
- **Juegos de dramatización:** asunción de diferentes roles que se vinculan con situaciones ficcionales conocidas y de la vida cotidiana.
- **Juegos reglados:** promueven el aprendizaje y el respeto por determinadas normas y acciones. Establecen relaciones de reciprocidad y cooperación con los otros, respetando puntos de vista. Juegos de reglas arbitrarias (sin consenso grupal), juegos con reglas convencionales (con cierto consenso grupal). La regla le posibilita al niño/a mirar a los otros, tener en cuenta a sus pares y desde ese lugar descentrarse de sí y de sus emociones.
- **Juegos tradicionales:** folklóricos y/o autóctonos, que tienen valor para la cultura del niño/a, su familia y comunidad, juegos con palabras, retahílas, rimas, coplas, nanas, canciones, juegos de manos como “este compró un huevito...”; “qué linda manito que tengo yo...”; entre otros. A medida que los niños y niñas vayan adquiriendo mayores capacidades en la exploración y manipulación activa de los objetos y comiencen a desplazarse, el docente irá enriqueciendo los espacios y períodos de juego con recursos apropiados a la etapa en que se encuentran.

**Los modos de enseñanza para Jardín Maternal y Jardín de Infantes, se diferencian por las características de los sujetos y su desarrollo:**

## **JARDIN MATERNAL**

A través de los Campos de Experiencias se promueven condiciones de aprendizaje que favorecen en los niños/as una valoración positiva de sí mismos y de los demás. A partir de las ideas y sentimientos que se derivan de su propio conocimiento, conciencia y la manifestación de su singularidad, construyen vínculos afectivos con personas significativas.

Los niños/as necesitan sentirse seguros, confiados, queridos y aceptados para poder desarrollar plenamente los procesos de diferenciación de los otros, descubrirse y conocerse a sí mismos como seres singulares, valorar y apreciar sus características personales y sentirse progresivamente autónomos en su desenvolvimiento.

Los niños/as desde que nacen sienten placer al realizar acciones de manera espontánea y por iniciativa propia. De esta manera ajustan su propio ritmo al ambiente (las rutinas, los horarios, las reglas de la familia, etc.) y desarrollan así su seguridad y autonomía. Es importante que ellos mismos regulen sus acciones y movimientos por propia iniciativa.

En esta participación activa los niños/as irán descubriendo sus propios recursos cognitivos, motrices y sociales, así como sus limitaciones e irán también anticipando resultados de sus acciones y descubriendo cómo se dan las relaciones sociales.

Para ello se requiere de docentes que los contengan, les hablen, jueguen con ellos y les den muestras de afecto. Tales estímulos harán que se sientan amados y seguros.



Los modos de enseñanza son flexibles de acuerdo con los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de los niños/as. Por esto es necesario tener en cuenta:

- El desarrollo de los procesos de aprendizaje del niño/a se logra a través del juego activo con el entorno (personas, espacio, objetos). Que un niño/a dependa de un adulto para satisfacer sus necesidades no lo define como un ser pasivo. Por lo tanto se le deben brindar las condiciones adecuadas físicas y emocionales necesarias para que interactúe con su entorno con autonomía y seguridad.
- Concebir al niño/a como sujeto de necesidades y con vocación de aprender en cada momento de su desarrollo, modifica la idea de adelantar su aprendizaje con estimulación temprana como un proceso externo. Los niños aprenden lo que tienen que aprender en el momento preciso, por ello hablamos de educación temprana que requiere de un adulto/docente capaz de interpretar estas manifestaciones y que facilite las mejores oportunidades para el desarrollo de capacidades.

Es indispensable ofrecer a los niños seguridad afectiva en la relación que se logra a través del gesto y la mímica, de una comunicación no verbal, por eso se sugiere:

- Anticipar a los niños/as lo que va a suceder (con palabras y gestos). Esto les permite saber lo que va a pasar y pueden tener comportamientos más efectivos en su interacción con él.
- Proporcionarles cuidados individualizados y afectivos durante las rutinas de sueño, alimentación, higiene, cambio de ropa y durante el juego espontáneo para que vivan estos momentos placenteramente y tomen más iniciativas de acción.
- Dejar que el niño/a intervenga con iniciativa en su entorno y proporcionarle un ambiente libre que le permita buscar el objeto que le interesa explorar, manipular y jugar. Un niño/a en estas vivencias experimenta sentimientos de competencia y seguridad en sí mismo.
- Valorar la libertad de movimiento de los niños/as es muy importante. Ya que les permite utilizar su motricidad no sólo para desplazarse o para expresar sus emociones, sino también para construir su pensamiento.

- Reconocer los logros de los niños/as mientras se observan las diversas acciones motrices que realizan con satisfacción, compartiendo sus juegos, con creatividad e iniciativa.
- Permitir que desplieguen al máximo sus iniciativas de movimiento y de acción en interrelación con el espacio y los objetos, favoreciendo su desarrollo emocional contribuyendo al desarrollo de su personalidad.
- Las actividades tienen que ser acordes con la etapa madurativa de los niños/as. No se debe forzar al niño/a a realizar acciones motrices sin que esté lo suficientemente maduro porque interfiere y trava su desarrollo. Imponerle actividades y posturas, repercute más adelante, no sólo en su equilibrio físico y en la coordinación, sino también en la seguridad de sí mismo, en su autoestima y en su sensación de ser eficaz para enfrentar dificultades.
- Colocar a los niños/as en una postura cómoda y segura para ellos, donde no puedan caerse, no se lastimen y no dependan del adulto para salir de una posición a otra.

La **noción de tiempo** se desarrolla en los niños/as a través de la secuencia de actividades. Por eso se sugiere:

- Tener en cuenta los tiempos de los niños/as supone que no todos realicen simultáneamente la misma actividad; unos podrán jugar mientras otros duermen, y a otros se les cambiará la ropa o se les dará de comer. Esto plantea un manejo flexible del horario que dependerá del personal de apoyo para la tarea. Debemos centrarnos en el tiempo real que el niño/a necesita para pasar de una actividad a otra según su interés, estado de ánimo y de salud, condiciones del clima y otros.
- Distribuir el tiempo según el ritmo individual de sueño y de vigilia, a fin de que cuando realicen una actividad la disfruten plenamente y puedan sentirse cómodos, calmos y en agrado con ella, nunca más allá de las primeras señales de fatiga. Una organización temporal flexible permite situar estos momentos de juego según el ritmo de cada niño/a.
- Mantener una rutina diaria les permite organizarse y tener seguridad de lo que va a suceder.



Con respecto a los modos de enseñanza en relación a los intereses y necesidades de los niños/as, no significa dejar todo a la libre espontaneidad, sino justamente aprovecharlos para enriquecerlos. Por ejemplo:

- La calidad de los cuidados: lactancia, alimentación, sueño, cambio de ropa, aseo, baño, control de esfínteres, entre otros.
- El desarrollo de la motricidad: la libertad de movimiento que permite al niño/a ejercitar nuevos desplazamientos y llegar a nuevas posturas por sí mismo, organizando sus esfuerzos y modulándolos.
- El juego espontáneo y las actividades autónomas: la institución educativa debe prever el ambiente favorable y la actitud de los adultos para que el niño/a realice actividades espontáneas propuestas por él mismo, en forma libre y autónoma.
- Preparar espacios con colchonetas ubicadas a diferentes alturas, neumáticos para trepar o hacer equilibrio, cajones para saltar, tablas para deslizarse. Al armar un escenario - espacio para jugar con desafíos motores, los niños participan y eligen qué y cómo hacer. El docente - adulto observa, acompaña, imita algunas acciones que realizan los niños involucrándose cuando ellos lo solicitan.

**Los objetos y materiales:** El conjunto de objetos lúdicos, materiales, que requiere la actividad de los niños/as, debe tener en cuenta sus posibilidades motrices y debe corresponder a sus características madurativas.

**El espacio:** Buscar con cuidado el espacio en el que se ha de ubicar al niño/a; respondiendo a tres exigencias:

- Que sea más amplio del que el niño/a pueda ocupar con su actividad y recorrido, teniendo en cuenta sus posibilidades motrices en el momento. El espacio en que el niño/a se mueve va, por lo tanto, agrandándose a medida que él va creciendo.
- Permitirles moverse y desplazarse, sin molestarse unos a otros, pero sí encontrándose.
- Incluir situaciones en las que pueda aprender a dominarlas, sin peligro para él, en un espacio seguro.

**La tarea del docente:** El docente es el mediador de los aprendizajes de los niños/as brindándoles desafíos, con una actitud de acompañante atento a sus necesidades e intereses, dando significatividad a sus experiencias.

Además brinda las condiciones óptimas para que los niños/as estén activos y de forma autónoma, sin interferir de modo directo en su actividad lúdica.

**Los tipos de interacción:** Es importante considerar que los niños/as tienen ritmos, intereses y necesidades diferentes y es a partir de sus diferencias que se planifican las actividades. Cotidianamente se realizan tres tipos de interacción:

- Interacción entre el niño/a y el docente: es el momento en que el adulto atiende especialmente las necesidades de alimentación, aseo, sueño, cambiado, entre otros. Aprovecha este momento para el encuentro vincular y desarrollo del lenguaje del niño/a a través de la conversación sobre lo que va haciendo.
- Interacción entre el niño/a y el objeto: en este momento, en forma libre, espontánea y autónoma, se relaciona con los objetos que la docente le ofrece con una intención educativa, teniendo en cuenta las características del sujeto, necesidades e intereses.
- Interacción entre el niño/a, el docente y el objeto: Es el momento de relación directa en el que el docente ofrece determinados objetos y en una relación respetuosa interactúa con él con una intencionalidad pedagógica.

## JARDIN DE INFANTES

A continuación, se presenta la selección de los modos de enseñanza para Jardín de Infantes de manera integral y global, sin detallar por campos. Dependerá de cada docente en tanto mediador, tomar las decisiones sobre aquellos saberes a enseñar, según las características del grupo de niños/as, de los tiempos, espacios y recursos con que se cuenta, que posibiliten modos de organizar, acompañar y andamiar la enseñanza, en los procesos de aprendizajes de los niños/as.

En el Jardín de Infantes cada niño/a tiene la oportunidad de encontrar y construir vínculos respetuosos hacia sí mismo y hacia los otros, con quienes comparte un espacio con códigos propios. La mediación docente, la escucha atenta y el sostén afectivo promueven la pertenencia de los niños/as a la institución escolar.

Las/os docentes a través de sus propuestas posibilitaran:

- La formulación de preguntas y comentarios acerca de la composición familiar, gustos y preferencias de los niños/as de manera que se vinculen con diferentes prácticas sociales (lenguajes, hábitos, costumbres, entre otros).
- El uso de la palabra de manera que encuentre un espacio concreto para expresarse, ya que la palabra “permite nombrar y ser nombrado, hablar y ser escuchado...”; permitiendo la construcción del pensamiento, la imaginación, la emoción y el asombro.
- La elaboración de distintos modos de resolver conflictos, sin dejar de lado sus necesidades o puntos de vista, teniendo en cuenta que las opiniones de los otros tienen el mismo valor que las propias.
- La interacción con otros adultos (docentes de sala, directivos, auxiliares, entre otros) resulta imprescindible en la construcción del universo simbólico del niño/a. Es importante en este punto, comprender que el Jardín de Infantes es un espacio diferente al familiar, que tiene normas y códigos propios, que sólo pueden comprenderse desde y dentro de la cultura institucional. Los docentes y adultos tienen la responsabilidad de ofrecer a los niños/as modos y formas de conducirse en el ámbito escolar, alejándose de imposiciones únicas para todos/as.
- La continuidad en la promoción de hábitos necesarios para el desarrollo progresivo de la autonomía. Los niños/as necesitan encontrar regularidades en el jardín. Estas regularidades o “permanencias” de las personas, los tiempos y los objetos les da confianza y permite anticipar lo que vendrá. Existen prácticas propias de la tradición del Nivel que requieren ser desnaturalizadas a fin de pensar a los niños/as como sujetos de derecho, capaces de comprender la necesidad de normas que garantizan la convivencia dentro del grupo y de la institución. La construcción subjetiva de las normas es un proceso complejo y lento, que asegura la posibilidad de que los niños/as puedan interiorizarlas y llevarlas a cabo en otro contexto en la medida que se sientan respetados.
- Relaciones interpersonales respetuosas, reconociendo que las experiencias grupales brindan oportunidades de descubrir la riqueza de la diversidad y el respeto por las diferencias, evitando las desvalorizaciones, descalificaciones, comparaciones, rescatando los aportes y logros de cada uno.
- La construcción de la imagen global del propio cuerpo, desde la integralidad de los aspectos emocional, físico, y psíquico, observando las características que los diferencian de los demás, promoviendo prácticas

en relación al cuidado de sí mismo, de los otros y de su ambiente, permitiendo descubrir el valor del desarrollo integral de una vida saludable.

- Espacios de intercambio que promuevan hablar y escuchar sobre la prevención de riesgos, donde busquen y dialoguen acerca de posibles situaciones que atenten contra su seguridad y la de los otros. Experiencias que impliquen seguir la lectura que realiza el docente.
- Experiencias que posibiliten la búsqueda en distintas fuentes de información, registrándola con sus propias escrituras. Experiencias que habiliten la exploración libre de la biblioteca con distintos propósitos.
- Diversos espacios de juegos y actividades que amplíen el conocimiento de los roles y funciones que se desempeñan en la sociedad, evitando estereotipos rígidos que determinan acciones, responsabilidades y uso de objetos, materiales y juguetes por género.
- El juego en sus distintos formatos como un espacio fundamental para la reelaboración de emociones, sentimientos y afectos que le permiten expresarse y recrear vivencias para participar en experiencias propias y con otros. Es importante entonces tener en cuenta los condicionantes del juego en el jardín tales como: espacio, tiempo, objetos, clima de juego y la mediación del docente.
- La instalación de escenarios con objetos, materiales, juguetes, elementos de la realidad cotidiana que los niños/as podrán usar de manera simbólica.
- Oportunidades para explorar y manipular, experimentar y descubrir las distintas posibilidades que le ofrecen los materiales y herramientas.
- Experiencias de resolución de problemas en contextos diversos (juegos reglados, socio-dramáticos y actividades que impliquen asumir actitudes de búsqueda y exploración) realizando observaciones sistemáticas, registrando, comparando, describiendo cambios o problemáticas, reconstruyendo hechos y fenómenos. Es importante tener en cuenta que los juegos reglados le posibilitan al niño/a mirar a los otros, tener en cuenta a sus pares y desde este lugar descentrarse de sí y de sus emociones, aceptando normas, respetando turnos y límites; intercambiando ideas y negociaciones que enriquezcan el juego para llegar a acuerdos.
- La construcción de acuerdos con las familias que permitan integrar las culturas de las comunidades y de las instituciones.



- Escenarios que propicien el uso de materiales convencionales y no convencionales para resolver distintas situaciones y expresar verbalmente lo que está realizando. El intercambio de ideas, anticipando sus acciones sobre los objetos y tomando decisiones.
- Experiencias que permitan la exploración de referencias espaciales para resolver problemas en los que se requiera comunicar la propia ubicación, la de objetos y personas en un espacio conocido.
- Experiencias de resolución de problemas que impliquen relaciones con el espacio, los objetos, el tiempo y la medida.
- Experiencias donde sea necesario medir utilizando instrumentos convencionales y no convencionales.
- Experiencias que permitan ampliar la mirada social para reconocer otras realidades.
- Experiencias que los pongan en contacto con los hechos históricos y la noción de tiempo.
- Experiencias que permitan el contacto con aquellos aspectos del ambiente que cambian y permanecen.
- La construcción de itinerarios, secuencias de situaciones y experiencias de las diferentes manifestaciones comunicativas que permitan relacionarse con el medio social, natural y cultural, descubriéndolo y disfrutándolo.
- La ampliación de las experiencias sensoriales, perceptivas, emocionales para que se inicie en las relaciones con los lenguajes artísticos.
- La comunicación con los lenguajes artísticos considerando la singularidad de los niños/as promoviendo el desarrollo de la sensibilidad.
- Experiencias que promuevan la apreciación de manifestaciones artísticas: pinturas, esculturas, música, danzas, entre otras.
- Experiencias diversas y respetuosas en relación con el propio cuerpo y el de los otros, formas de expresar y sentir el placer, la vergüenza y el dolor, entre otros; a través de habilitar la palabra, el diálogo y la escucha.

Dejar de considerar el cuerpo y la sexualidad como un “objeto natural” implica aceptar que nuestras emociones, deseos y relaciones son configurados en la sociedad en que vivimos. La promoción de experiencias en forma transversal, es decir, en todos los campos de experiencias, potencian y articulan los diferentes conocimientos y la práctica docente.

Por medio de sus propuestas simbólicas y materiales, la escuela ofrece un determinado modo de vivenciar el cuerpo y la sexualidad. Orientar esta necesidad hacia el espacio íntimo de cada uno, forma

parte de aquello que la educación puede aportar, es decir contribuir a diferenciar la escena social y la escena íntima. Es necesario enriquecer los procesos mediante los cuales los niños exploran su cuerpo, su función biológica y los órganos que lo integran, en el marco del vínculo con los otros.

De este modo, enseñar el cuidado del propio cuerpo y considerar la sexualidad significa autorizarlos a construir una forma de ser y estar en el mundo sobre la base del conocimiento y el respeto por sí mismo y por los otros.

Se trata de ofrecer la posibilidad de decir: *“no quiero esto”, “no me gusta esto”*. Hay un lugar que no se puede invadir: el de la intimidad.

El niño/a necesita disponer de un conocimiento que promueva saberes sobre el cuidado de sí y también saberes que refieran a reconocerse en los deseos y necesidades. Los temores y representaciones adultas inciden en el ofrecimiento de información, tanto por falta como por exceso.

Los docentes deben estar atentos para poder identificar situaciones que determinan estereotipos por género y procurar superarlos; por ejemplo: filas para nenas y filas para nenes; el sector del “hogar” sólo para nenas y el de “construcciones” sólo para nenes, entre otros.

En síntesis, “la habilitación para construir la propia sexualidad se inicia en el reconocimiento de estar ante personas con elecciones propias”.

- Experiencias para el fortalecimiento de conductas de cuidado personal y grupal de la salud y de habilidades psicosociales, como la expresión de sentimientos y afectos, la toma de decisiones y la resolución de conflictos.
- Experiencias que involucren a las familias en la construcción de acuerdos, que posibiliten la reflexión conjunta sobre los roles de la familia y del Jardín en lo que hace a la transmisión cultural de los temas relativos a la Educación Sexual Integral.

## MODOS DE EVALUACIÓN

Retomando algunos conceptos que se expresaron en el Encuadre General del presente Diseño, la evaluación es una acción sistemática, intencional, continua, de comunicación, contextualizada que tiene en cuenta al niño/a como sujeto de aprendizaje y de derecho, que posee rasgos éticos y que se caracteriza por valorar los procesos de aprendizaje además de sus productos.

En el Nivel Inicial las prácticas de evaluación son globalizadoras porque tienen en cuenta las necesidades, intereses, vivencias de los sujetos como así también las características sincréticas y totalizadoras del pensamiento infantil.

En concordancia con lo expresado en este último punto, la Resolución 174/12 CFE.

*“Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”,* En el anexo I apartado Nivel Inicial establece criterios que se tienen en cuenta para el ingreso y permanencia de los niños y niñas en el nivel y que influyen en el proceso de evaluación:

**12. El ingreso de un niño o niña a una sala del nivel, *correspondiente a su edad cronológica, a los efectos de asegurar su escolarización, deberá cumplimentarse aun cuando ya esté transcurriendo el ciclo lectivo.***

**13. Si durante el ciclo lectivo, por razones familiares o de salud, los niños/as de la sala de cinco años necesitaran trasladarse dentro de una misma jurisdicción o entre jurisdicciones, se deberá *garantizar su asistencia en instituciones del nivel inicial de acuerdo a su edad cronológica y en la sala o sección equivalente.***

**15. La *trayectoria de alumnos y alumnas con discapacidad* será *abierta y flexible entre la escuela de educación especial y la del nivel inicial, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la escuela de educación común. Por lo tanto cuando la trayectoria escolar de un niño o una niña con discapacidad requiera de***

la implementación de un proyecto pedagógico de integración escolar, las autoridades del nivel inicial y de la educación especial serán corresponsables de garantizar la existencia de los espacios y tiempos de trabajo -intra e interinstitucionales- necesarios para la planificación, desarrollo y evaluación de cada proyecto”.

A los fines de contar con criterios o referentes evaluativos, dicha resolución también se expide:

16. “Las jurisdicciones y el Ministerio de Educación Nacional diseñarán las políticas de articulación necesarias para facilitar el pasaje entre el nivel inicial y el nivel primario. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visible las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos los niños y niñas. **Los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar**”.

Con respecto a la dimensión administrativa de la evaluación y los instrumentos evaluativos, la resolución indica a la jurisdicción las políticas educativas correspondientes.

17. “Asimismo, las jurisdicciones diseñarán **las medidas administrativas necesarias para el registro y seguimiento de los alumnos** en el pasaje del nivel inicial a la escuela primaria. Se pondrá en vigencia el pase administrativo entre un nivel y el otro, de modo de que cada institución de nivel inicial pueda contar con un registro respecto de la continuidad de los estudios de todos sus alumnos. Se instrumentarán las medidas que generen **la utilización de un legajo único por alumno** que sea compartido por ambos niveles”.

La evaluación refiere a:

- El relevamiento de información a través de diversos procedimientos y **técnicas** como la observación, los documentos institucionales, las producciones de los niños/as, entrevistas con la familia, fotografías entre otros.

- El análisis e interpretación de los datos según marcos y criterios de referencia.
- La producción de conclusiones, fundamenta la toma de decisiones para intervenir activa e intencionalmente, de manera de repensar las propuestas de enseñanza y realizar ajustes.
- La comunicación o la divulgación del proceso evaluativo a todos los sujetos involucrados (inter e intra institución y familias).

Se considera relevante profundizar algunos aspectos:

### **Acerca de la Observación (técnica evaluativa)**

¿Qué es observar al niño/a? ¿Para qué? ¿Desde dónde y con qué instrumentos? ¿Cuál es el sentido de la observación? ¿Con quién la vamos a compartir? ¿Cuál es el interés para el niño/a, para el docente, para las personas implicadas en la tarea educativa?

Estos interrogantes nos invitan a pensar y reflexionar sobre la evaluación y la tarea del docente en la observación, en relación a la realidad de cada grupo como así también a la singularidad de cada niño/a.

Desde esta perspectiva, la observación se transforma en una técnica de recolección de datos, esencial para la elaboración de la propuesta de trabajo, ya que permite leer con mayor precisión las necesidades y demandas de los niños/as, y brinda información para la toma de decisiones.

Observar implica una mirada atenta, objetiva y específica con respecto a lo que hacen los niños/as, qué tipo de interacciones y acciones realizan con los otros y con los objetos, lo que realmente expresan a través de sus juegos, sus palabras, su lenguaje corporal y gestual, sus sentimientos, sus intereses, entre otros.

Al hablar de objetividad se hace referencia a un principio esencial para la comunicabilidad de los registros, recurriendo a la descripción de los hechos, estableciendo, al decir de Bernard Aucouturier, una distancia óptima. Esta distancia implica reconocer la existencia de las propias emociones, las proyecciones personales, el posicionamiento, ya que la falta de visualización de las mismas puede incidir en nuestros registros y posteriores interpretaciones como observadores.

Implica también (...) *“una mirada y una escucha que potencian la intención y la direccionalidad... Una mirada que no contempla sino que indaga”*. (Calmels, 1993)

A continuación se describen algunos instrumentos que aluden a dos funciones de la evaluación: la observación del grupo de niños y el análisis de la tarea del docente en la sala.

Algunos de estos instrumentos son los **registros de observación**, son listados de acciones de los sujetos involucrados, permiten un análisis de las prácticas reales.

Otro instrumento es **la agenda de la sala** en la que se realiza la formulación explícita de prioridades que permiten orientar la intervención pedagógica. La agenda genera la posibilidad de visualizar la práctica capitalizando las situaciones espontáneas y proporcionando mayor coherencia a la experiencia de los niños/as en el Nivel Inicial.

### **Acerca de la Documentación Institucional**

El docente, mediante la documentación institucional (PEI, PCI, planificaciones áulicas) y documentos como: registros de observación, registro narrativo, anecdotario, registro textual de sus palabras, fotografías, dibujos de los niños/as y filmaciones, entre otras, puede desarrollar su conocimiento, su comprensión sobre el aprendizaje de los niños/as y simultáneamente alcanzar una visión más profunda de las consecuencias de sus propias acciones prácticas.

El proceso de construcción de dicha documentación es parte integrada del trabajo cotidiano y no fuera del mismo. De esta manera constituye una herramienta habitual tanto para el docente como para los niños/as. Involucra también a toda la institución, siendo la misión fundamental de la documentación su estado público, compartida al interior de la misma y con las familias.

### **Acerca del Análisis, la Interpretación de la Información y la Toma de Decisiones**

La evaluación integrada al proceso de enseñanza, le proporciona retroalimentación ya que permite indagar tanto los procesos en el aprendizaje de los niños/as, como las condiciones de enseñanza que facilitan, acompañan u obstaculizan dicho proceso. Desde este enfoque se evalúa siempre para tomar decisiones.

El docente interviene planificando previamente las diferentes situaciones de aprendizaje de acuerdo con los saberes seleccionados, establece estrategias, prevé los materiales para los niños/as, establece las formas de organización de los grupos, tiempos y espacios de las actividades, priorizando aquellos aspectos relevantes en relación a su intencionalidad pedagógica.

Al evaluar el proceso de aprendizaje, la mirada del docente se enfoca hacia las acciones que realizan los niños/as, las estrategias que despliegan para interactuar con los saberes, para resolver situaciones problemáticas y sortear obstáculos. De esta manera repiensa y resignifica las prácticas de enseñanza más adecuadas.

Simultáneamente, evalúa lo realizado y el proceso puesto en juego en las diversas instancias para poder tomar decisiones en cuanto a la pertinencia de las mismas, en relación a la propuesta curricular.

### **Acerca de la Comunicación de la Información a las familias**

Si las familias e instituciones educativas comparten el conocimiento sobre el niño/a se promueve una mejor comprensión del proceso que está transitando y se afianza el vínculo de confianza entre ambas.

Desde esta mirada es prioritario habilitar espacios sistemáticos de encuentro e intercambio: reuniones, entrevistas, comunicaciones escritas, muestras fotográficas y filmaciones, entre otros, que permitan planificar acciones en conjunto.

Es importante que la información se exprese de manera:

- Clara, comprensible, descriptiva y concreta.
- Global, prudente, adaptada a la realidad del niño/a, su familia y su entorno social, abierta al diálogo y a la comunicación.
- Que comunique lo que se “observa” y/o “los saberes que el niño/a construyó”, evitando todo tipo de carátulas y rótulos, ya que la función de este tipo de informe es que las familias puedan conocer y comprender “qué se hizo, cómo se hizo y para qué se hizo”, como así también las estrategias de enseñanza propuestas, de manera que puedan acompañarlo/a en su crecimiento y desarrollo.

Según Bertoni, *“el proceso de evaluación pone en evidencia múltiples aspectos, relacionados con las características y procesos de la Institución educativa, los proyectos institucionales, los estilos de gestión, las propuestas curriculares y editoriales, las particularidades de los docentes y de los alumnos.*

*Cuando la evaluación tiene un carácter institucional su modalidad es explícita; es un acto deliberado, organizado, que se efectúa empleando metodologías e instrumentos de carácter variado, generalmente complejo. En este caso, el uso social externo o interno de los resultados dependerá, en parte, del tipo de información que permitan obtener los instrumentos empleados y en parte, de las decisiones previamente adoptadas, o bien de aquellas que se adopten a partir de la obtención de los datos”.*

En este sentido, la evaluación institucional educativa *“...constituye siempre una actividad de comunicación, en la medida que implica producir conocimientos y transmitirlos, es decir, ponerlos en circulación entre los diversos actores involucrados...”*

En el texto mencionado, se proponen las siguientes premisas en relación a la evaluación educativa:

- ✓ *Es necesario evaluar procesos y no solamente resultados.*
- ✓ *Es necesario no sólo evaluar conocimientos.*
- ✓ *Es importante evaluar tanto lo que el alumno sabe, como lo que no sabe.*
- ✓ *El proceso evaluador debe ir más allá de la evaluación del alumno.*
- ✓ *Es importante incluir en la evaluación tanto los resultados previstos como los no previstos.*
- ✓ *Es necesario evaluar los efectos observables como los no observables o implícitos.*
- ✓ *La evaluación debe estar contextuada.*
- ✓ *La evaluación debe ser cuantitativa y cualitativa.*
- ✓ *La evaluación debe ser compatible con el proceso de enseñanza y de aprendizaje.*
- ✓ *Es necesario introducir variaciones en las prácticas evaluativas.*
- ✓ *La evaluación debe incluir la dimensión ética.*
- ✓ *La evaluación debe estar al servicio de los procesos de cambio.*
- ✓ *La evaluación debe incluir tanto la evaluación externa como la interna.*
- ✓ *La evaluación debe acompañar los tiempos del proceso educativo.*
- ✓ *Es necesario incorporar a la práctica de la evaluación la paraevaluación y la metaevaluación.*

Finalmente en relación con lo expresado, la toma de decisiones abarca todos los componentes del proceso posibilitando las revisiones desde la práctica educativa para realizar las mejoras necesarias.



## REFLEXIONES FINALES

*"Mientras devano la memoria  
forma un ovillo la nostalgia  
si la nostalgia desovillo  
se irá ovillando la esperanza  
siempre es el mismo hilo".*

*Mario Benedetti*

Y así lo hicieron, en cada nodo, en cada institución, entrelazando sueños con certezas, dudas con inquietudes. En cada jornada de trabajo y encuentro, compartiendo conceptos y experiencias de vida renació la seguridad en el conjunto, tejieron una trama que sostuvo y dio sentido.

La elección de este tiempo de construcción no ha sido azarosa, la ha guiado la fuerza de la búsqueda, la necesidad de actualización y la expresión clara del compromiso.

Convencidos que los Supervisores, Monitores, Directores, Docentes y Auxiliares tenían mucho que decir y aportar a la construcción del Diseño Curricular Provincial de Educación Inicial de la Provincia de Mendoza, decidimos habilitar la palabra y la escucha, apostando a una escuela más clara, más sincera, mejor para todos y todas los que allí aprendemos.

Este tiempo histórico que transitamos ha planteado desafíos educativos que, estamos seguros/as, marcarán hacia adelante sus prácticas pedagógicas. Reconstruir la historia para resignificar la identidad del Nivel, ha sido la construcción que hoy sostiene firmemente un proceso educativo cada vez más justo y equitativo para todos los niños y niñas de nuestro Nivel Inicial.

Por todo lo ofrecido, anhelado y jugado. Por el futuro que tenemos que hacer posible y porque estamos seguros/as que cada cierre plantea una apertura.

**Sigamos entretejiendo, entrelazando, comprometiéndonos...**

La Comisión Curricular Paritada agradece la valiosa participación de:

- ✓ Los Docentes, Directivos, Supervisores, Monitores, Auxiliares Docentes, Celadores, Familias y Comunidades de las Instituciones de Gestión Estatal, Privada y de Gestión Social y Cooperativa.
- ✓ La Comisión de Sistematización y Desarrollo Curricular.
- ✓ La Dirección de Programación de la Expansión y Cobertura del Sistema Educativo.





## BIBLIOGRAFÍA

### ▪ Marco Normativo:

Ley N° 23.849 Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN).

Ley N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Buenos Aires. 2005.

Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional (LEN). Ministerio de Educación, Argentina, Buenos Aires. 2006.

Ley N° 26.150. Ley de Educación Sexual Integral (ESI). Ministerio de Educación, Argentina, Buenos Aires. 2010.

Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) Res. 24/07; Res. 30/07; Res. 174/12; Res.188/13; Res. 201/13.

### ▪ Bibliografía General

Aucouturier, B. (2002) *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Buenos Aires: Biblioteca Infantil, Graó.

Apple y King (1989). *¿Qué enseñan las escuelas?* en Gimeno S. J. y Pérez Gómez A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal.

Azzerboni, D. (2006). *Articulación entre niveles. Articulación entre la educación infantil y la escuela primaria*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Ed. Siglo Veintiuno.

Braslavsky, B. (2000). *Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana*. Revista Latinoamericana Lectura y vida. Año 21- N° 4. Pág. 32-43 [www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar)

Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social*. En S. Carli (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

----- (2006). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

----- (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.

Chokler, M. (1988). *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Argentina. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

----- *Como se juega el niño cuando juega - Las raíces de la actividad lúdica*. Sitio: [didacticaeducacioninicial.wikispaces.com](http://didacticaeducacioninicial.wikispaces.com)

----- (1998) *Acerca de la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Buenos Aires: Ed. Ariana, Fundari.

Connell, R. (1997). *Escuela y justicia social. Capítulo 4: La justicia curricular*. Madrid: Ediciones Morata.

Contreras, J. (1994). *Enseñanza – Curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal Edic.

CTERA (junio 2006). *Aportes para el debate de una nueva ley de educación: Pongamos la escuela en asamblea. Pág.14. Disponible en: [www.ctera.org.ar](http://www.ctera.org.ar)*

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

De Alba, A. (1997). *Curriculum, crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Dávila.

Diker, G. (2002) *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias*. Buenos Aires: Informe OEI.

Falk, J. (1997). *Mirar al niño*. Argentina: Ediciones Ariana Fundari.

FLACSO. (2011-2012-2013). *Consideraciones sobre el Curriculum y las prácticas escolares*. Diplomatura Virtual Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO.

Frabboni, F. (1986). *La educación del niño de 0a 6 años*. Madrid: Cincel.

Garin, J. (2007). *Manual Popular de Derechos Humanos*, Buenos Aires.

Harf, R. y otros. (1997). *Nivel Inicial – Aportes para una Didáctica*, Buenos Aires: Editorial El Ateneo.

Levin, E. (2010). *La experiencia de ser niño. Plasticidad simbólica*. Buenos Aires: Nueva visión.

Lezcano, A. (2005). *Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización, en De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

Litwin, E. (2013). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. 1° edición. Buenos Aires: Paidós.

Malajovich, A. (2001). *Análisis de los documentos curriculares de Iberoamérica*. Buenos Aires: OEI.

Malajovich, A. (comp.) (2012). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Mayol Lassalle, M. (2009). *Grandes temas para los más pequeños*. Buenos Aires: Puerto creativo.

Méndez, M. F. (2012). *La evaluación en el jardín de infantes: hacia la construcción de una cultura evaluativa*. Buenos Aires: Puerto creativo.

----- (2013). *Escenarios lúdicos y de aprendizaje: repensando la organización de talleres*. Buenos Aires: Puerto creativo.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004). *NAP Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación.

Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Pensar la enseñanza*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Educativa.

Ministerio de Educación. (2011). *Pensar la escuela*. Módulo 1. Buenos Aires: Presidencia de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. (2012). *Relatoria: Políticas de enseñanza y definiciones curriculares*. Foro Nacional para la Educación Inicial. Buenos Aires: Dirección Nacional de Educación Inicial.

Ministerio de Educación de la Nación. (2012). *Políticas de Enseñanza. Actualizar el debate en la Educación Inicial. Documento de trabajo*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Educación Inicial.

OMEP. (2010-2011). *Declaración mundial del derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego*, Disponible en: <http://www.omep.org.ar/media/uploads/juego2010.pdf>.

Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad*. Madrid: Narcea.

Rebagliatti, S. (octubre de 2010). *Conferencia Infancias, Sujetos y Familias en la Educación Inicial*- Foro para la Educación Inicial. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Redondo, P. (2007). Prólogo. *La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanza*. En Antelo (comp.). Ciclo de conferencias 2007. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Siede, I. (2007). *Articulaciones, filtraciones, contrastes y aportes entre los niveles inicial y primario*. Clase 3. Buenos Aires: FLACSO.

----- (1998) Palabras de familia; unidad y diversidad como eje de la enseñanza, en Calvo, S.; Serunicoff (com) Retratos de familia...en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Soto, C. y Violante, R. (2008). *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

----- (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica de la Educación Inicial*. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Southwell, M. Storino, S. (colab). (2013). *Docentes: La tarea de cruzar fronteras y tender puentes*. Serie pedagogía. Explora. PNFP Programa nuestra escuela. Bloque 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Spakowsky, E. y otros. (2007). *Evaluar desde el comienzo: los aprendizajes, las propuestas, la institución*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Spakowsky, E. (2011). *Prácticas Pedagógicas de evaluación en el Nivel inicial*. Rosario: Homo Sapiens.

Spakowsky, E. Turri, C. (2013). *Evaluar en la escuela infantil: ¿sólo el maestro tiene la palabra?* Blogs de FLACSO

Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el Curriculum*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Terigi, F. (2002). *Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “El currículo y los retos del nuevo milenio”. Cuba.

----- (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación.

----- (2010-2011). *Políticas de reconocimiento y currículum en el nivel inicial*, en Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Buenos Aires.

----- (2012) *VIII Foro latinoamericano de Educación. Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.

UNESCO. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*.

Violante, R. (2001). *Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza del Nivel Inicial*. CABA: Secretaría de Educación.

Violante, R. y Soto, C. (2011). *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur Políticas de enseñanza y definiciones curriculares*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.

----- (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea Ediciones.

----- (2001). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.

----- (2000). *Equidad y calidad en la Educación Infantil. Una lectura desde el currículo*. Ponencia en Simposio Mundial de Educación Infantil, Santiago de Chile.

Zelmanovich, P. (2005) *Escuela y familia ante el cuidado de niños y jóvenes*; en Revista digital Grupo docente. Sección Tema de Educación. Buenos Aires.

### ▪ Propuesta Curricular

Abad Molina, J. (2013). *Configuración del espacio en educación infantil. La escuela como ámbito estético según la pedagogía reggiana*. Madrid: CSEU La Salle. Disponible en: [www.reflexionpsicopedagogicaii.blogspot.com/p/arte-y-educacion.html](http://www.reflexionpsicopedagogicaii.blogspot.com/p/arte-y-educacion.html)

Abad Molina J, Ruiz de Velasco Gálvez Á. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Editorial Graó.

Aucouturier, B. y Lapierre, A. (1977). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico Médica.

Berdichevsky, P. (2000). *Artes Visuales, escuela y bicentenario, imágenes, ideas, cambios*. En Bicentenario, 200 años de historia, 200 años de Infancia. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: Dirección Operativa de Educación Inicial.

Brailovsky, D. (2011). *El juego y la clase: ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*. Buenos Aires: Centro de publicaciones Educativas y material didáctico.

Brandt, E.; Soto, C.; Vasta, L.; Violante, R. (2011). *Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños*. Buenos Aires: Biblos.

Braslavsky, B. (1992). *Teoría socio histórico cultural y rol del maestro en la alfabetización inicial*. Revista Latinoamericana de investigaciones educativas. MEyC Argentina y OEA.

Brougère, G. (2010). *La retórica de los juguetes: una lectura de la cultura material y popular de los niños de hoy*. En conferencia inaugural del Seminario Infancia, juegos y juguetes. Bs As: FLACSO.

Calmels, D. (2004). *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Biblos.

----- (2005). *El cuerpo en la escritura*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

----- (2009). *Del sostén a la transgresión: el cuerpo en la crianza*. Buenos Aires: Biblos.

----- (2013). *Juegos en el papel. Análisis de la corporeidad en el plano gráfico*. Bs Aires: Puerto creativo.

Dirección General de Cultura y Educación. (2002-2003) *Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial*. 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° parte. La Plata, Buenos Aires: Paidós

Dirección General de Escuelas - SUTE (2013) *Documento de Base legal. Educación Inicial*. Mendoza: Comisión Curricular Paritada.

Dirección General de Escuelas - SUTE. (2013-2014). *Dispositivos en Jornadas Provinciales de Construcción Curricular*. Mendoza: Comisión Curricular Paritada.

Dirección General de Escuelas - SUTE (2014) *Diseño Curricular Preliminar. Educación Inicial*. Mendoza: Comisión Curricular Paritada.

Documento de apoyo N° 3. (2011). *La construcción de una educación ambiental desde el Nivel Inicial*. Provincia de Buenos Aires: Dirección de Cultura y Educación.

Frabboni, F. (1984). *La educación del niño de cero a seis años*. Madrid: Cincel.  
----- (2003): *La educación infantil: ambiente y currículum*, en José Luis Gallego Ortega y Eduardo Fernández de Haro (coords.). *Enciclopedia de Educación Infantil*, Vol. 1. Málaga: Ediciones Aljibe.

Gauna, G. (2013). *Escuchar a los niños en tiempos de la hiperactividad: la salud de los vínculos en la familia*. Buenos Aires: Ed. Diseño.

Goris, B. (2006). *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y proyectos*. Rosario: Homo Sapiens.

Kallo, E. (2013). *Los orígenes del juego libre*. Budapest: Magyarországi.

Kaufmann, V. Serafini, C. y Serulnicoff, A. (2005). *El ambiente social y natural en el Jardín de Infantes. Propuestas didácticas para las salas de 3, 4 y 5 años*. Buenos Aires: Hola Chicos.

Kaufmann, M. y Fumagalli, L. (2008). *Enseñar Ciencias Naturales. Reflexiones y Propuestas Didácticas*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Liberman, D. (2010). *Animarse con las ciencias*. Buenos Aires: Ed. Lugar.

Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.

Mallaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Regio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). *N.A.P. Nivel Inicial. Vol. 1. Juegos y juguetes. Narración y biblioteca*. Serie Cuadernos para el aula. Buenos Aires: M. C. y T.

----- (2007) *N.A.P. Números en juego. Zona fantástica*. Serie Cuadernos para el aula. Nivel Inicial Volumen 2. NAP Consejo Federal de Cultura y Educación.

----- (2009) *N.A.P. Juegos y juguetes en contextos de plurisala*. Cuadernos para el docente. Serie Horizontes- Buenos Aires: 1° Edición.

Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Picco, P. Soto, C. (2013). *Experiencias de educación y Cuidado para la Primera infancia. Temas de 0 a 3 años*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Porstein, A. y otros. (2003). *La expresión corporal. Por una danza para todos*, en Revista 0 a 5. Buenos Aires: Novedades Educativas.

San Martín de Duprat, H. y Malajovich, A. (1995). *Pedagogía del nivel inicial*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Soto, C. y Violante, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial. Vol. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Soto, C. Mateos, N. Castro, E. (2014). *La vida en las instituciones. Temas de 0 a 3 años - 1a ed.* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Spakowsky, E. (2005). *Aportes teóricos para la reflexión sobre la práctica en el Nivel Inicial*. Documento de apoyo N° 1. La Plata: DGCyE.

Sugrañes, E. y otros. (2012). *Observar para interpretar. Actividades de vida cotidiana para la educación infantil (2 a 6)* Barcelona: Graó.

Valiño, G. (2006). *El juego en la infancia y en el nivel inicial*. Ponencia en el Encuentro Regional de Educación Inicial “Intercambio para el fortalecimiento de políticas en el Educación Inicial” en la ciudad de Buenos Aires.

Violante, R. (2012). *1 Trayecto: La centralidad del juego como uno de los Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial*. Cátedra Nacional Abierta de Juego. Modalidad Virtual. <http://inicialcatedradejuego.educ.ar>. Buenos Aires.

Winnicott, D. (2008). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

#### ▪ Diseños Curriculares consultados:

Diseño curricular para la Educación Inicial. Dirección Gral. de Planeamiento. Dirección de Currícula. Gobierno de la **Ciudad Autónoma de Buenos Aires**. 2000.

Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Ministerio de Educación y Cultura. **Santiago de Chile**. 2001.

Programa de Educación Preescolar. Dirección General de Desarrollo Curricular. Secretaría de Educación Pública. **México**. 2004.

Diseño curricular para la Educación Inicial. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. **Provincia de Buenos Aires**. 2008.

Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Inicial y de Gestión Privada. Fundación Arcor. Gobierno de **Entre Ríos**. 2008.

Diseño Curricular para Educación Inicial. Ministerio de Educación. Subsec. Planeamiento Educativo. Dir. Gral. de Educación Primaria, Inicial y Privada. Gobierno de la Provincia de **Salta**. 2010.

Diseño Curricular de la Educación Inicial. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Provincia de **Córdoba**, 2011 – 2015.

Diseño Curricular para la Educación Inicial: Primer ciclo. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. **Provincia de Buenos Aires**. 2012.

Diseño curricular Nivel Inicial. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de **La Pampa**. 2012.

Diseño Curricular Inicial. Una escuela para todos y todas las vidas. **Chubut**. 2012.

Currículum para la Educación Inicial. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Gobierno del Pueblo de la Provincia del **Chaco**. 2013.

- **Aportes y colaboración para Dirección General de Escuelas del:**

Equipo de Apoyo a la Enseñanza de DGE: *Prof. Gabriel Charra, Prof. Alejandra Manzino, Lic. Laura Schaab, Lic. Adriana Stoller.*