



# ORIENTACIONES SOCIOPEDAGÓGICAS

PARA EDUCACIÓN INICIAL

Secretaría de Educación  
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa  
Dirección General de Planeamiento e Información Educativa

2010

**ORIENTACIONES SOCIOPEDAGÓGICAS**

**PARA EDUCACIÓN INICIAL**



## Introducción

*“La energía creadora se desarrolla haciendo y haciendo juntos...  
Al fin y al cabo actuar sobre la realidad y transformarla, aunque sea un poquito,  
es la única manera de probar que la realidad es transformable”  
(Eduardo Galeano).*

EL Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba se propone generar condiciones favorables para la escolaridad de todos los niños, niñas y jóvenes, colaborando con aportes y recursos (humanos, materiales y simbólicos) que resulten pertinentes para hacer frente a la difícil situación de quienes ven alterada o interrumpida su trayectoria escolar, y de aquéllos que no están insertos en el sistema.

En este marco, la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa presenta este documento con la intención de fortalecer el desarrollo de propuestas que garanticen el ingreso, la permanencia y la promoción de todos los niños y niñas, particularmente de aquéllos en situación de vulnerabilidad socioeducativa. De esta manera, a través de las Direcciones Generales de Nivel correspondientes, se pretende habilitar el diálogo para atender las desigualdades de distinto orden que dificultan o imposibilitan el acceso y el ejercicio del derecho a una educación de calidad.

Por todo ello, proponemos que - a partir de este material- cada institución de Educación Inicial, en el marco del P.E.I., se plantee - entre otros - los siguientes objetivos:

- Ampliar el concepto de inclusión, entendiendo que no alcanza sólo con garantizar el derecho al acceso a la educación (incorporación), sino que es de fundamental importancia trabajar para lograr retención con calidad, de modo que todos puedan aprender más y mejor.
- Fortalecer el desarrollo de propuestas que posibiliten el ingreso, la permanencia y la promoción de todos los niños y niñas en la Educación Inicial, especialmente de aquellos que se encuentren en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa.

El presente documento ha sido pensado como un insumo de trabajo para todas las Instituciones de Educación Inicial de la provincia. Se invita a supervisores, equipos directivos y docentes a analizarlo con espíritu crítico y creativo, en el marco de sus respectivos proyectos educativos, dándole sentido al texto en su contexto.



## I. HACIA UNA PROPUESTA INTEGRAL DE RETENCIÓN E INCLUSIÓN CON CALIDAD

Un rasgo distintivo de las políticas democráticas es su consideración de las personas como sujetos de derecho. Es éste el punto de partida en el que se cimienta el principio de igualdad de oportunidades educativas, que compromete a la escuela como garante de la posibilidad de que todos los estudiantes puedan apropiarse de los aprendizajes promovidos por el sistema, más allá de las diferencias - existentes, reales – de condición social, educativa, económica y cultural.

Esto supone la construcción y continuo enriquecimiento de una propuesta formativa adecuada a las necesidades y a las características de los sujetos y de los diversos contextos sociales y culturales, para el desarrollo integral (intelectual, afectivo, espiritual y físico) y en consecuencia, para la mejora de la sociedad en términos de justicia e igualdad.

Desde estos fundamentos, el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba –acorde con los Lineamientos de su Política Educativa y de la legislación vigente- ha llevado adelante múltiples acciones tendientes a fortalecer la identidad de la Educación Inicial como primer eslabón dentro del sistema educativo, con objetivos formativos propios y específicos.

*La Ley Provincial de Educación N° 9870*, en su artículo 28, expresa:

*La educación inicial en la Provincia asegurará la formación integral y asistencia del niño, orientándose a la obtención de los siguientes objetivos fundamentales:*

a. Promover el aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños

como personas sujetos de derecho y partícipes activos de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad;

b. Promover en las niñas y niños la solidaridad, autoestima, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismos y a los demás;

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. Favorecer en las niñas y niños el desarrollo progresivo de su identidad y sentido de pertenencia a la familia inserta en la comunidad local, regional, provincial y nacional;

h. Asegurar la integración y participación de la familia y la comunidad en la acción educativa, en un marco de cooperación y solidaridad;

i. Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de las niñas y

niños en el Sistema Educativo Provincial, y

- j. Prevenir y atender en igualdad de oportunidades las necesidades especiales y las *dificultades de aprendizaje*.

En este marco se inscriben –entre otras acciones- la ampliación de la cobertura del servicio con la creación de salas de 3 años y la universalización de salas de 4, así como la construcción colectiva del Diseño Curricular de Educación Inicial, que fue acompañada de dispositivos de capacitación para docentes de toda la provincia. Al respecto, es importante enfatizar que desde la Jurisdicción se ha reconocido la necesidad de construir un proyecto político-pedagógico para la Educación Inicial en el cual el currículo se constituya en una herramienta fundamental para la gestión escolar.

Las acciones mencionadas tienen en común los propósitos de generar condiciones favorables para el desarrollo personal y social de todos los niños<sup>1</sup> desde temprana edad; ampliar sus experiencias educativas y fortalecer sus trayectorias, como así también propiciar la adquisición y desarrollo de las capacidades necesarias para desenvolverse en diferentes contextos y escenarios.

Así, la Educación Inicial se consolida en la agenda de las políticas públicas a través del diseño de estrategias que permitan abordar las desigualdades para construir una educación de la primera infancia, que reconozca a los

niños como sujetos de derecho con igualdad de oportunidades educativas.

La inclusión implica una mirada diferente, fundamentada en la valoración de la heterogeneidad y las diferencias, que considera la individualidad de cada niño, sus intereses, tiempos de aprendizaje y experiencias personales y que procura, para todos, recorridos de aprendizaje significativos.

Ahora bien, las acciones orientadas a fortalecer el rol del Estado son condiciones necesarias pero no suficientes para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos. La verdadera garantía de este derecho se concreta en cada escuela, centro o programa formativo. Cada institución requiere transformarse, cambiar la mirada, las interpretaciones y las prácticas cotidianas (UNESCO-PRELAC, 2007).

---

<sup>1</sup> Cada vez que en este documento se utiliza la expresión niño/niños, se lo hace en un sentido abarcador y comprensivo de las particularidades de género.

## II. GESTIÓN PARA UN ESCUELA ORIENTADA A LA INCLUSIÓN

Como condición para que el aprendizaje tenga lugar, se sostiene la necesidad de “creer” en las posibilidades que *todos* los estudiantes tienen de aprender. Es éste el primer y decisivo gesto inclusivo que la escuela, sus actores y la comunidad deben realizar para que los proyectos que se diseñen resulten fecundos.

“Confiar en que nuestros estudiantes van a aprender es el primer paso para que puedan hacerlo y, a su vez, es apoyarlos en el proceso de constituirse en sujetos confiables y capaces de confiar en otros. Ser maestro en una escuela inclusiva significa compartir la premisa de que todos los estudiantes son sujetos de posibilidad y que está en el vínculo que establezcamos con ellos que puedan advertirlo y logren constituirse como tales.” (PIIE., 2007).

Un Jardín de Infantes inclusivo es el que garantiza – a través de diversidad de modalidades y estrategias de enseñanza- que todos puedan aprender con calidad. Para ello, es de vital importancia construir un proyecto de gestión que implique:

- Repensar de manera permanente la Propuesta Educativa Institucional (PEI), potenciando las acciones pedagógicas inscriptas en el Proyecto Curricular Institucional (PCI), en pos de su amplitud y flexibilidad, de modo que constituyan una efectiva respuesta a las necesidades educativas de los diversos grupos y de los sujetos que los componen.
- Sistematizar la información con la que cuenta la escuela a fin de diseñar las propuestas superadoras que cada situación revele como necesarias.
- Dinamizar la circulación de la información a través de canales y recorridos ágiles y confiables, que den lugar a una participación activa de toda la comunidad educativa.
- Fortalecer el rol del equipo directivo en su función de acompañamiento y asesoramiento pedagógico.
- Incentivar, favorecer y gestionar acciones continuas de desarrollo profesional de los docentes.
- Considerar, en la dimensión socio-comunitaria, el trabajo articulado entre las familias, el equipo directivo, los docentes, las organizaciones de la comunidad, y el fortalecimiento del trabajo en redes.
- Potenciar las prácticas pedagógicas que promuevan el respeto y valoración por la diversidad como rasgo constitutivo de los sujetos.
- Generar propuestas pedagógicas
  - ✓ que tomando como punto de partida la recuperación de los saberes previos de los niños, constituyan una apuesta continua a su ampliación, profundización y enriquecimiento;
  - ✓ que habiliten el desarrollo de capacidades, tales como prácticas continuas y diversas de y con el lenguaje; construcción y expresión de ideas dando razones sencillas, respetando las propias y las de los demás; prácticas sociales de participación, interacción, cooperación y colaboración; exploración e indagación de la



realidad, búsqueda de información; expresión en los diversos lenguajes artísticos.

- Recuperar - tal como se afirma en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Nivel Inicial (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004)- el valor intrínseco del juego para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad.
  - Revalorizar el lugar del juego como espacio para la apropiación de contenidos que sirvan al desarrollo cognitivo, psicosocial, afectivo, corporal y motriz del niño.
  - Disponer democráticamente de los recursos con los que cuenta la escuela en función de las prioridades pedagógicas.
- Establecer criterios de evaluación que permitan construir –a nivel institucional- un espacio de reflexión acerca de lo que se diseña y lo que se ejecuta, como así también de los procesos que tuvieron lugar durante las diferentes etapas por las que atravesó el PEI. Se trata de poder:
    - ✓ descubrir fortalezas y debilidades en un proceso colectivo, en el cual la comunicación constituya un factor determinante para la toma de decisiones orientadas a mejorar las prácticas educativas.
    - ✓ aceptar el disenso como parte de la construcción colectiva;
    - ✓ poner en práctica proyectos compartidos.

### III. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

A través de su forma numérica – dice Flavia Terigi (2008)- los indicadores hablan de procesos y situaciones que se refieren a personas. Tal como advierte la especialista, esas cifras y la información que proporcionan no constituyen un reflejo del fenómeno o realidad en estudio, pero sí sirven para “iluminarlos” y, en consecuencia, nos permiten *mirar e interpretar*. De lo que se trata, entonces, es de “aprender a mirar la información estadística y encontrar allí a las personas, a las instituciones, a los problemas y desafíos”<sup>2</sup>.

#### Acerca de la Línea de Base

La lectura de la información estadística permite dar el puntapié inicial respecto de los aspectos que es necesario

sostener, fortalecer, implementar, mejorar. En este sentido,

“La línea de base se compone de un conjunto de indicadores que describen la situación inicial de un sistema o elemento del mismo, en relación con los aspectos sobre los cuales pretendemos intervenir. (...) Implica el relevamiento de la información considerada sustancial para la escuela y posterior lectura y análisis en la toma de decisiones” (Gobierno de Córdoba, 2008, p. 6).

Cabe aclarar que la intervención a la cual se alude puede referir tanto a problemáticas que es necesario resolver, como a la decisión de confirmar y fortalecer lo que se está haciendo en la institución.

Algunos instrumentos auxiliares, como por ejemplo los cuadros, gráficos o tablas, permiten visualizar los datos

---

<sup>2</sup> Ver a la gente detrás de los números, dice Terigi.

recogidos y establecer relaciones entre ellos. A continuación se ofrece un

ejemplo de matriz para el registro de datos cuanti-cualitativos. (Ver cuadro 1)

CUADRO 1

Elementos de análisis AMBITOS DE ACCIÓN	Problemas detectados y priorizados	Proyectos en marcha que busquen solucionar el problema detectado(nombre, duración, fecha de inicio, principales acciones a realizar, destinatarios, responsables)	Resultados esperados	Resultados alcanzados
GESTIÓN ESTRATÉGICA				
CLIMA INSTITUCIONAL				
APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA				
TRAYECTORIA ESCOLAR				
PROFESIONALIZACIÓN DE LOS ACTORES				
RELACIONES CON LA COMUNIDAD				
OTROS				

La sistematización y análisis de la información cuantitativa y cualitativa implica historizar la vida institucional y profesional, recuperando las modalidades de planificación y organización de la propuesta de enseñanza. Será posible, así, decidir qué se debería conservar, por válido al día de hoy, y qué se debería modificar por no serlo ya, sin necesariamente emitir juicios de valor negativos sobre la utilidad o pertinencia que pudiera haber tenido en otros momentos históricos de la institución y del país.

Se sugiere analizar los materiales disponibles (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Diseño Curricular Jurisdiccional, planificaciones, proyectos, producciones de los niños), a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué criterios se tienen en cuenta para priorizar los contenidos, los saberes previos de los niños, el contexto sociocultural y otros aspectos (cuáles)?

- ¿Qué contenidos se enseñan en cada campo de conocimiento? ¿Cuáles quedan excluidos?
- ¿Cómo, dónde o cuándo se ponen de manifiesto en la planificación de la propuesta de enseñanza el Diseño Curricular Jurisdiccional, los NAP, los libros de texto, las revistas de circulación mensual, los *Cuadernos para el Aula*?
- ¿Qué criterios o principios se emplean para secuenciar los contenidos a lo largo del Nivel y en relación con la Escuela Primaria?
- ¿Cuáles son las principales dificultades que se presentan en la enseñanza de contenidos que corresponden a cada uno de los campos de conocimiento?
- Con respecto al proceso de enseñanza, ¿qué dificultades encuentran en la relación entre el tiempo de enseñanza, los contenidos a desarrollar y los procesos de selección de los mismos?

- Las diferentes ofertas de capacitación en las cuales usted participó, ¿qué efecto produjeron en su manera de enseñar?; ¿la favorecieron?; ¿fue difícil llevar esos aportes a la práctica por razones personales, institucionales o contextuales?

**Sugerencias para el análisis de trayectorias escolares**

Analizar las trayectorias escolares supone poner en relación los *itinerarios previstos* (esto es, los que acuerdan con los tiempos marcados por una periodización estándar que estipula niveles, grados, años- Terigi 2008- ) y los *itinerarios reales*, entre los que están *los más frecuentes o probables* (más o menos próximos a los

previstos), pero también los que han escapado de los cauces previstos para las *trayectorias teóricas*. En suma, lo que está puesta en relación ilumina es la evidencia de que muchos niños “transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2008).

El análisis de las trayectorias escolares abordado desde la Educación Inicial demanda, necesariamente, un fuerte trabajo colaborativo y de articulación entre los equipos directivos de este Nivel y los de la Educación Primaria, con el acompañamiento de la gestión de supervisión. Para ponerlo en marcha, resultaría pertinente tomar como referencia el seguimiento de una cohorte, para obtener y analizar información. A modo de ejemplo, se propone el siguiente cuadro:

CUADRO 2

Sala/ Año Grado/Año	Estudiantes Inscriptos	Ausentismo	Abandono	Repitencia (Primer Ciclo)	Promoción
Sala de 4/2006					
Sala de 5/2007					
1º Grado/2008					
2º Grado/2009					
3º Grado/2010					

**Preguntas orientadoras:**

- ✓ ¿Cuántos niños se inscribieron al iniciar el periodo lectivo 2006 en sala de 4? (Partir de la sala con estudiantes de menor edad disponible en ese año).
- ✓ ¿Cuántos de esos niños no completaron el Jardín de Infantes en esa institución ni en otra?
- ✓ ¿Cuántos se fueron a otros Jardines? Especificar posibles causas.
- ✓ ¿Cuántos de los estudiantes de sala de 5 pasaron a la escuela primaria correspondiente al Jardín? ¿Cuántos ingresaron a otras instituciones de Educación Primaria?
- ✓ ¿Cuántos no completaron el Primer ciclo? ¿Cuántos no terminaron el Primer Ciclo porque repitieron? Establecer posibles causas (tener presente que la variable que interesa es la posible incidencia de

la concurrencia al Jardín en el abandono o repitencia en Primer Ciclo).

- ✓ ¿Cómo se comportan las variables *estudiantes inscriptos, ausentismo, abandono, repitencia, promoción* en cada año/ciclo?
- ✓ ¿Cuál es la variable que ha aumentado y/o disminuido con más intensidad? ¿En qué sala/grado?
- ✓ ¿Por qué creen que la tendencia de las variables se comporta de esta manera?
- ✓ ¿Qué podrían hacer al respecto?

**Acciones institucionales para fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes**

Tal como afirma Flavia Terigi (2009):

“Hoy podemos sostener que (...) todos los niños y niñas pueden aprender bajo las condiciones pedagógicas adecuadas y que, en la mayor parte de los casos estas condiciones están al alcance del sistema educativo, que

debe *encontrar, definir, producir* (según se trate) las condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos y todas” (p.11).

Y luego agrega:” Un conjunto complejo de factores incide en `las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo’ (DINIECE-UNICEF, 2004: 8)” (p.15).

El reconocimiento de tal complejidad conduce a una necesaria reconsideración de la cuestión de las trayectorias escolares, pasando de la idea de “problema individual” hacia una propuesta de trabajo sistemático que implique intervenciones pedagógicas y didácticas capaces de garantizar el itinerario de todos por el sistema educativo.

Se presenta, a continuación, una propuesta de instrumento destinado al relevamiento de las estrategias que la institución ha implementado para fortalecer las trayectorias escolares de sus estudiantes.

CUADRO 3

Estrategias	Se implementan ¿De qué modo?	No se implementan ¿Por qué?
Atención individualizada		
Flexibilización de agrupamientos de estudiantes		
Flexibilización de tiempos		
Flexibilización de espacios		
Adecuación de materiales didácticos		
Estrategias de articulación entre salas		
Estrategias de articulación con Educación Primaria		
Estrategias de articulación con la comunidad (familias, Instituciones, organizaciones, etc.)		
Estrategias de articulación con la Modalidad de Educación Especial		
Otras (ejemplificar)		

Una vez conocidos e interpretados los datos y las estrategias institucionales, se podrá profundizar el intercambio y la búsqueda de acuerdos acerca de:

- ✓ ¿Qué relaciones encuentran entre las **tendencias en el comportamiento de las variables** *estudiantes inscriptos, ausentismo,*

*abandono, repitencia, promoción y las estrategias implementadas?*

- ✓ ¿Cuáles de las estrategias implementadas produjeron mejores resultados? ¿Por qué?
  - ✓ ¿Cuáles se pudieron sostener en el tiempo sin dificultad?
  - ✓ ¿Cuáles se dejaron de lado o se abandonaron? ¿Por qué?
  - ✓ ¿Qué otras estrategias se podrían diseñar e implementar para fortalecer las trayectorias escolares?
  - ✓ ¿Cuáles de las rutinas institucionales se podrían modificar a partir de su análisis y revisión crítica? ¿Cómo?; ¿por qué?
- ✓ ¿Encuentran dificultades relacionadas con el tiempo, el espacio y los agrupamientos en el uso de bibliotecas, ludotecas, equipamientos informáticos? ¿Cuáles? ¿Qué cambios se podrían efectuar para superarlas?
  - ✓ ¿Cómo influye la modalidad de planificación de la enseñanza en la distribución del tiempo, los espacios y los agrupamientos (trabajo por *proyecto, unidad didáctica, secuencia didáctica*, etc.)?
  - ✓ ¿Qué formas e instancias de articulación se produjeron? ¿Con quién/ quiénes? ¿A partir de qué problemas? ¿Qué cambios se han podido observar?

#### IV. ABORDAJE DE UNA PROPUESTA SOCIOPEDAGÓGICA

Luego de la lectura y posterior análisis de la información sistematizada, es posible obtener información para poder procesar y cartografiar un mejoramiento en las propuestas de enseñanza.

Se presentan, a continuación, una serie de propuestas socio-pedagógicas agrupadas en torno a grandes ejes, como referencia para releer *lo que ya se hace* y visualizar *lo se puede hacer*. Esta enumeración no es determinante, ni exhaustiva; sólo da cuenta de experiencias y acciones que se

##### AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Dos términos suelen ser empleados de modo equivalente a la hora de referirse al espacio de las salas (y las aulas): *espacio* y *ambiente*. Sin embargo, podría establecerse una diferencia entre ellos, sin perder de vista que

consideran válidas para repensar UN JARDÍN DE INFANTES INCLUSIVO. He aquí los ejes, interrelacionados, cuyo orden no es prescriptivo. No hay límites precisos entre ellos, pues se los organiza de esta manera a los fines de una profundización posterior:

- AMBIENTES DE APRENDIZAJE
- APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA
- EVALUACIÓN
- TRAYECTORIA ESCOLAR
- PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES
- RELACIONES CON LA COMUNIDAD

ambos conceptos están íntimamente relacionados.

*Espacio* refiere al ámbito físico, es decir, a los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y

decoración. Por su parte, *ambiente* alude **al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto).**

Es fundamental que el docente pueda reflexionar acerca del ambiente de aprendizaje que genera cotidianamente y su correspondencia con los objetivos planteados. Asimismo, es de vital importancia identificar los elementos cruciales que obstaculizan el proceso de enseñanza y aprendizaje para transformarlos y redireccionar la marcha hacia la consecución exitosa de las metas formuladas.

María Lina Iglesias Forneiro (2008) analiza el *ambiente* como una estructura de cuatro dimensiones claramente definidas e interrelacionadas, que pueden ser evaluadas a fin de tomar decisiones en torno a:

- cómo ordenar el espacio, cómo equiparlo y enriquecerlo para que se convierta en una invitación a la actividad;
- cómo organizar el acceso de los niños a los espacios de la sala;
- cómo estructurar el proyecto institucional en torno a los espacios disponibles y los recursos incorporados a ellos.

#### 1. DIMENSIÓN FÍSICA

- ¿Qué hay en el espacio y cómo se organiza?
- ¿Cómo se delimita, o se deja abierto?
- ¿Son espacios dinámicos, estáticos?

- ¿De qué manera se distribuye, desplaza, organiza el mobiliario dentro de la sala a fin de crear distintos escenarios de actividad?

#### 2. DIMENSIÓN FUNCIONAL

- ¿Para qué se utiliza cada uno de los espacios y en qué condiciones?
- ¿Qué tipo de actividades se realizan en cada zona? ¿Hay algún espacio en el cual no se registra ninguna actividad? ¿Cómo se podría optimizar su uso?
- ¿Hay zonas diseñadas para cumplir una única función? ¿Hay zonas de funcionalidad múltiple?

#### 3. DIMENSIÓN TEMPORAL

- ¿Cuándo y cómo se utiliza el espacio? (momentos de actividad libre, planificada, de gestión, de rutinas).

#### 4. DIMENSIÓN RELACIONAL

- ¿Quién utiliza el espacio, en qué condiciones?
- ¿Cómo se agrupan los niños en relación con la actividad (gran grupo, pequeño grupo, parejas, individual)?
- ¿Cuáles son las modalidades de acceso a los espacios en distintas circunstancias? ¿Libre con sistema de elección y/o registro, sin control de ningún tipo, por indicación del docente? ¿Cuál es el grado de participación?

Como se señala en el documento *ORIENTACIONES SOCIOPEDAGÓGICAS para la construcción de una propuesta institucional de RETENCIÓN e*

*INCLUSIÓN con calidad para el NIVEL PRIMARIO* (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2008), el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza implica diferentes relaciones intersubjetivas y de conocimiento que se materializan en ambientes de aprendizaje, en los cuales se van suscitando y construyendo dichas relaciones, como entramados vinculares entre los sujetos involucrados.

Es fundamental que el docente facilite esas interrelaciones para favorecer la construcción de la identidad personal, a partir de la relación y el diálogo con las diferencias, y el desarrollo de nuevas formas de convivencia.

Otra condición es que los ambientes de aprendizaje deben habilitar es la vinculación participativa de los sujetos con los bienes culturales materiales y simbólicos. Por ello, es necesario:

- Generar espacios de aprendizaje en los cuales los niños puedan compartir, jugar, interactuar, leer, escribir, escuchar, expresarse oralmente y a través de otros lenguajes (corporal, visual, musical, teatral) como formas de abordar el conocimiento pedagógico.
- Proveer a los espacios de cantidad y variedad de materiales para que los niños puedan explorar, indagar, conocer...y favorecer, a través de la intervención docente, la interacción con la diversidad de bienes culturales, para su apropiación por parte de los estudiantes.
- Generar ambientes de aprendizaje que ofrezcan oportunidades para el desarrollo de experiencias que permitan desplegar las potencialidades de las inteligencias múltiples, poniendo en juego las sensaciones, las emociones, el humor, la expresión creativa.

## APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

El docente cumple un papel relevante como mediador entre los estudiantes y el conocimiento propio de los diversos campos. En este sentido, su intervención y la diversidad de estrategias de enseñanza que ponga en juego han de orientarse, prioritariamente, a:

Habilitar espacios de trabajo, dentro o fuera de la institución que ofrezcan oportunidades para que los niños se apropien de aquellos saberes fundamentales que la escuela debe garantizar y que son condición indispensable para la efectiva participación en la cultura y la inclusión social (Gobierno de

Córdoba, Ministerio de Educación, 2011).

- Producir situaciones de aprendizaje, contextualizadas y con sentido personal y social para los niños, que “pongan en acción” contenidos de diverso orden: “– conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas-“(Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011, p. 20).
- Construir condiciones didácticas (espacios, tiempos, agrupamientos, interacciones e intercambios) que favorezcan el “desarrollo,

fortalecimiento y ampliación de la posibilidades expresivas, cognitivas y sociales de los estudiantes” (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011, p. 20).

- Propiciar múltiples y variadas instancias de interacción y articulación entre maestros, estudiantes, familias y otros actores de la comunidad, como estrategia de construcción de identidad y convivencia.

Para aportar al cumplimiento de las intencionalidades formativas de la Educación Inicial, será necesario garantizar, desde una decisión Institucional, la valoración y abordaje del juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo integral de los niños. Cabe entonces una mirada crítica a las prácticas del Jardín y de las salas, y preguntarse: *¿Cuál es el lugar que ocupa el juego en las prácticas cotidianas?; ¿qué concepciones acerca de él son las que subyacen? ¿Cómo relacionan los lineamientos del Diseño Curricular con el curriculum de su institución respecto del juego?*

Con base en la reflexión y revisión permanente de las prácticas pedagógicas, se podrá diseñar una propuesta que contemple aspectos referidos a los formatos de juego que serán abordados/propuestos durante el año, los propósitos que darán sentido a las experiencias, las temáticas a desarrollar y sus fuentes (los campos de conocimiento, los universos ficticiales, los contextos socioculturales de los niños, entre otras), el uso de los tiempos y los espacios, las decisiones en torno a los

agrupamientos, la disponibilidad y aprovechamiento de la ludoteca<sup>3</sup>.

Éste es el marco de análisis que confiere y da sentido pedagógico, social y cultural a propuestas de juego que:

- satisfagan las necesidades lúdicas de los niños, atendiendo a sus intereses individuales;
- den lugar a acciones y actitudes que pongan de manifiesto las inteligencias múltiples;
- favorezcan la participación de los niños en situaciones que requieran comunicación, interacción, resolución de problemas;
- propicien el despliegue de estrategias de aproximación al conocimiento y comprensión de la realidad, y la acción sobre ella.

## EVALUACIÓN

Pensar en la evaluación como elemento inherente al proceso de enseñanza es “sumergirse en la idea de la investigación y reflexión permanente como vía de afianzamiento de las competencias alcanzadas y como forma de explorar, mejorar y superar las dificultades habidas, en correspondencia con los propósitos establecidos en los proyectos pedagógicos” (Silva Batatina, 2007, p.2).

En relación con la evaluación de los aprendizajes escolares de los estudiantes, en acuerdo con los lineamientos del Diseño Curricular de la

---

<sup>3</sup> Para ampliar, véase *Cátedra Nacional Abierta de Juego*:

<http://inicialcatedradejuego.educ.ar/>



Educación Inicial de la Provincia de Córdoba, se propone una evaluación contextualizada, con criterios coherentes con las decisiones curriculares consensuadas en cada institución, procesal, integral, y asumida como una tarea compartida por todos los actores de la comunidad educativa. En este marco, todos evalúan la actividad que realizan y a la vez todos son evaluados en su participación y su desempeño, y cada evaluación es un punto de partida para nuevos procesos de conocimiento y de acción.

Al decir de María de la Paz Silva Batatina (2007), la participación activa y cooperativa de todos los actores involucrados en el proceso de aprendizaje, permite, en la Educación Inicial, la concreción de las diferentes formas de participación en la evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

- Fomentar la *autoevaluación* en la sala supone crear las condiciones y generar las oportunidades e intervenciones que permitan a los niños revisar lo que hicieron y lo que dejaron de hacer, lo que les gustó y lo que les disgustó. Se trata de contribuir a la posibilidad de que cada uno pueda, progresivamente, comenzar a descubrirse en sus propias posibilidades de realización.
- La coevaluación demanda generar situaciones y condiciones para que en las salas comiencen a desarrollarse - paulatinamente y con intervenciones intencionales del maestro- procesos de valoración recíproca que los niños realizan sobre su propia actuación y la del grupo, atendiendo a ciertos criterios previamente convenidos o normas consensuadas entre ellos. Esto permite que puedan emitir juicios de apreciación en relación con el

logro de ciertos valores (el trato afectuoso, la solidaridad, el respeto por los derechos y necesidades de otros, por el uso de la palabra, el cuidado de sí mismo, de los demás, de las pertenencias ajenas...); sobre el grado de cumplimiento de las tareas asignadas, la observancia de pautas y normas establecidas por toda la clase, entre otros.

- La heteroevaluación representa la valoración continua y recíproca entre los grupos de trabajo (niños, maestros, padres, otros adultos) acerca de las experiencias emprendidas en la sala o en otros ámbitos, a partir de los criterios establecidos en los proyectos pedagógicos.

A estas formas de participación se suma la evaluación del docente a quien le corresponde asumir el compromiso de registrar y comunicar el progreso de cada niño, con plena conciencia de que esto tiene siempre una incidencia en las trayectorias escolares y vitales de los sujetos y, que en consecuencia, supone una gran responsabilidad.

A los aportes respecto de formatos evaluativos propuestos en el Diseño Curricular (agenda de la sala, observación dialogada, observación con registro listado de acciones, el Invitado), se suman otros recursos que están siendo utilizados en la evaluación de los aprendizajes de los niños en la Educación Inicial:

- \* El conjunto de producciones de cada niño: en ellos se puede apreciar la capacidad de comunicación, el desarrollo del proceso de construcción de la escritura, la disposición espacial de los elementos en una composición gráfica, la disposición y espontaneidad asumida para exponer y explicar lo realizado, inventar y narrar historias, establecer vínculos, entre otros.

\* La entrevista (con los propios estudiantes y/o con los adultos próximos a él), a fin de ampliar las notas o registros descriptivos de los niños.

\* El informe de progreso: constituye una vía de información a la familia; su elaboración debe atender a la descripción de los aspectos más relevantes de los logros y dificultades presentes en el niño en la apropiación de saberes.

\* Grillas de seguimiento para monitorear los avances.

Es importante que desde la Institución quede instalada una cultura evaluativa, con acuerdos en torno a algunos aspectos, entre los que se pueden mencionar:

¿Qué tipos de formatos evaluativos serán utilizados en cada sala para registrar los logros alcanzados por los estudiantes?

¿Cuáles serán los “cortes” evaluativos?  
¿Cómo será comunicada la información?

¿Qué estrategias se prevé implementar para atender las necesidades de aprendizaje de aquellos niños que evidencian dificultades?

A modo de cierre, cabe destacar - en palabras de Silva Batatina (2007), que “... la postura asumida por el docente en el ejercicio de la evaluación en educación inicial implica ante todo un compromiso de participación e interacción, de permanente reflexión, interpretación y debate, tanto con los niños como con el resto de los actores educativos y comunitarios que intervienen en el proceso de enseñanza. Constituye una actividad que surge como cualidad natural desde el aula. A los efectos del seguimiento y prosecución de los aprendizajes del niño resulta de importancia recabar

evidencias de diversos tipos, empleando para ello los distintos recursos y técnicas de evaluación acordes al nivel, acción que contribuye a explicar, comprender e informar lo que ocurre durante el proceso de formación de los niños” (p.7).

## TRAYECTORIA ESCOLAR

Asegurar trayectorias escolares continuas y completas debe ser una ocupación permanente de los organismos de gobierno y de los diferentes actores educativos. Las instituciones educativas de Educación Inicial se comprometen en este sentido cuando se esfuerzan por desarrollar y/o enriquecer los dispositivos de relevamiento de información acerca de las trayectorias escolares de los niños, con una mirada amplia y abarcadora que permita observar y valorar los diversos factores que inciden en ellas, de modo de expandir las posibilidades de conocer no sólo *lo escolar*, sino también *lo educativo* de esas trayectorias:

“... no deberíamos reducir la trayectoria educativa de los sujetos a la trayectoria escolar. Esto es evidente porque la gente realiza otros aprendizajes además de aquellos que les proponen en la escuela (...) aprendizajes ocurridos en la crianza (...), o aprendizajes a través de los medios de comunicación...” (Terigi, 2010, p.5).

También es éste el propósito que dará sentido a las iniciativas y acciones de articulación entre el Jardín de Infantes y la Educación Primaria, entre las salas y las aulas, entre los maestros y los maestros, entre los directivos y los directivos, entre las estrategias de enseñanza y entre las concepciones acerca de los sujetos destinatarios de la enseñanza. Pensar la articulación

en términos de trayectorias de los sujetos hará posible resignificar las acciones que habitualmente se planifican en las escuelas, para que dejen de ser sólo rituales (o rutinas) de pasaje y se conviertan en estrategias para garantizar la *continuidad* en el marco de *nuevas experiencias educativas*.

## PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

La formación continua de los actores escolares posibilita el desarrollo de las capacidades profesionales necesarias para desarrollar una propuesta pedagógica acorde a las demandas del contexto socioeducativo de la escuela. Además, el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva con docentes de la propia escuela y de otras instituciones, posibilita la construcción de espacios de socialización sobre diferentes cuestiones inherentes al quehacer pedagógico. Dicha interacción oficia de insumo para la toma de nuevas decisiones que permitan reajustar la marcha del proyecto institucional.

### Algunas acciones posibles

- Autogestionar proyectos de capacitación específicos teniendo en cuenta las problemáticas emergentes de cada institución. Esta posibilidad se inscribe en los dispositivos de *Formación Situada en la institución educativa*<sup>4</sup> (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área

de Desarrollo Profesional). En los fundamentos, se expresa:

“El Desarrollo Profesional es posible si se inscribe en una gestión que favorezca la autonomía, la participación y el acrecentamiento de las competencias profesionales a partir de un trabajo situado en cada Institución Educativa, centrado en el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva, particularmente sobre aquellas situaciones que, en cada escenario particular, se presentan como desafíos para la intervención de la escuela”.

Estas experiencias de formación situada propician la lectura profesional y posterior discusión sobre lo leído, estableciendo relaciones con el contexto de trabajo actual, vinculando aportes teóricos y reflexiones sobre las propias prácticas, a fin de reorientar las nuevas intervenciones. Cobra, aquí, especial relevancia la acción de asesoramiento y andamiaje pedagógico que brindan los directivos, en función de su rol.

- Historizar la vida institucional y profesional, a fin de objetivar los supuestos que en ella subyacen, sus construcciones sociales y políticas, los modos de organización de la propuesta de enseñanza que se hayan utilizado, las rutinas, los mandatos preexistentes, los códigos, a fin de encontrar nuevos sentidos acordes a los tiempos actuales.
- Analizar la dinámica del trabajo en las salas desde sus fundamentos teóricos, como un espacio para alimentar la praxis.  
“Situarse: tomar posición epistémica frente a las teorías y enfoques psicológicos con apertura cognoscente, y no aferrarse sólo a los marcos conceptuales e interpretativos

---

<sup>4</sup> Se sugiere consultar [http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIP-EC-CBA/formacion\\_situada/Nota%20de%20presentacion1.pdf](http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIP-EC-CBA/formacion_situada/Nota%20de%20presentacion1.pdf)

conocidos, ya que del tratamiento que se realice del conocimiento, se derivarán diversas formas de interpretación de las prácticas escolares, tarea que exige deliberación en la búsqueda constante de una coherencia epistemológica” (Ferreyra y Pedrazzi, 2007).

- Sistematizar, documentar, registrar y socializar las prácticas pedagógicas. Como señalan Suárez, Ochoa y Dávila:

“Cuando los docentes sistematizan sus proyectos, construyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten; producen materiales “densamente significativos que llaman e incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes. En tanto materiales comunicables que pueden ser acopiados y difundidos, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del currículum en acción, ya que muestran una parte importante del saber pedagógico producido por los docentes cuando se despliegan la experiencia escolar y las prácticas de enseñanza.” (Suárez, Ochoa y Dávila, 2004, p.4).

- Generar acciones a partir de la construcción de vínculos con otras instituciones educativas, con organizaciones de la comunidad, con entes gubernamentales - entre otras posibilidades- que requieran y/o posibiliten nuevos aportes.
- Implementar un sistema de evaluación formativa de las prácticas docentes, que incluya instancias de auto-evaluación y hetero-evaluación

(por ejemplo, observaciones mutuas de clases, registro y análisis compartido de experiencias en la sala, etc.).

## RELACIONES CON LA COMUNIDAD

Es común escuchar que “la escuela sola no puede”. Como correlato de esta afirmación, surge la necesidad de analizar las relaciones vinculares que el Jardín de Infantes establece con su entorno. Se torna imprescindible, entonces, crear condiciones que posibiliten enriquecer y/o resignificar las interrelaciones con la comunidad (familias, instituciones barriales, ONGs...), a fin de construir y sostener un proyecto educativo que integre al contexto social donde está inserta la escuela (Argentina, Ministerio de Educación, 2010 a).

A fin de indagar de qué modo el Jardín de Infantes y su propuesta educativa se acercan o distancian de su propio contexto social, pueden resultar útiles las siguientes preguntas orientadoras<sup>5</sup>:

- ✓ ¿Qué fortalezas y qué debilidades encuentran en lo relativo a gestionar y llevar a cabo acciones que apunten al compromiso de la institución educativa con la realidad en que se encuentra inmersa?
- ✓ En la agenda de trabajo institucional, ¿pueden señalar la presencia de actividades en conjunto con otras organizaciones y/o actores de la comunidad, más allá de las que son ya habituales (actos conmemorativos de efemérides, fiestas patronales, etc.). ¿Cuáles?

---

<sup>5</sup> Estos interrogantes podrán ser considerados, además, para interpretar los datos que se recaben a partir de la aplicación de lo sugerido en el Cuadro 3.

- ✓ ¿En qué medida se receptan e incorporan los aportes de la comunidad? ¿En qué decisiones participa?
  - ✓ ¿Qué proyectos educativos consideran ustedes que podrían elaborarse y que integrarían otra u otras organizaciones de la comunidad? ¿Qué actividades debería realizar cada una de las partes involucradas en el proyecto en cuestión?
  - ✓ ¿Con qué otras organizaciones de la comunidad podrían articular para potenciar y fortalecer las actividades y proyectos? ¿De qué manera llevarían a cabo esa articulación? ¿Qué cambios organizativos sería necesario implementar?
  - ✓ ¿Con qué recursos cuenta la zona donde está localizada la escuela?
  - ✓ ¿Qué recursos hay disponibles y qué Instituciones los brindan?
  - ✓ ¿Qué cambios han notado en los últimos años en lo referido a las relaciones (directivos, docentes, estudiantes, no docentes, familias) al interior de la escuela? ¿A qué creen que se deben esos cambios? ¿Qué iniciativas podrían llevar adelante para fortalecer los lazos interpersonales y la identidad colectiva?
- ¿De qué manera se podría mejorar el vínculo y el compromiso de las familias con el Jardín de Infantes? ¿Debemos abrir más espacios donde las familias puedan participar activamente en la formulación de las actividades y proyectos del Jardín?
  - ¿Cuál es la frecuencia de los contactos? ¿Por qué motivos? ¿De qué modo se producen los encuentros (personalmente, reuniones grupales, comunicaciones escritas, telefónicas, etc.)?
  - ¿De qué modo se puede trascender la participación formal de estos actores en la escuela y proponer un clima que posibilite el intercambio de expectativas y perspectivas entre docentes, directivos, familiares?
  - ¿Cómo modificar y/o actualizar la comprensión que la institución educativa tiene sobre las familias, sus necesidades, deseos y posibilidades reales de participación?

### Redes escolares

La conformación de redes de organizaciones comunitarias que incluyan a la escuela, y especialmente el intercambio entre escuelas redundará en la posibilidad de enriquecer las prácticas educativas con las experiencias de colegas; de potenciar los recursos disponibles en cada establecimiento y de promover un sentimiento de pertenencia que haga posible que todos y cada uno de los Jardines expresen colectivamente a su comunidad. Al respecto, sería pertinente indagar acerca de:

- Los docentes que trabajan en la institución, ¿se desempeñan

### Redes con las familias

Las transformaciones sociales y culturales han modificado sustancialmente las Instituciones fundantes de la sociedad, entre ellas la escuela y la familia. Se torna relevante revisar los modos de relación que se establecen entre ellas para renovar los lazos de cooperación y trabajo conjunto.

también en otras?; ¿qué relatos pueden compartir respecto de sus experiencias en el marco de otros proyectos institucionales?

- ¿Imagina un espacio – real o virtual- en el que se puedan compartir las experiencias pedagógicas entre las escuelas?; ¿cuál y cómo sería?; ¿qué ventajas y que dificultades podría implicar?

#### ➤ **Redes Educación-Salud**

El Jardín de Infantes es una de las instituciones de atención, cuidado y educación de la primera infancia; un espacio en el que se encuentran niños, familiares, docentes y demás actores de la comunidad educativa. Por esto, se constituye en un ámbito propicio para la prevención sanitaria y la promoción de la salud. Para ello, se propone establecer y/o fortalecer (en el marco del PEI) aquellas relaciones intersectoriales que sirvan al cuidado de los niños (dispensarios, centros de atención primaria, PAICOR, etc).

“La escuela recibe, en muchísimos lugares de Argentina, mucha más demanda de la que puede satisfacer; buscar alianzas para que esas demandas se canalicen, organizar a padres y madres y pensar en

organizaciones estatales y comunitarias que pueden sumarse a mejorar el bienestar de la población, es también una forma de cuidar y de instruir, y de crear en la práctica otros lazos de dependencia mutua. Ese gesto también implica cuidarse de la sobrecarga de tareas, repartir el trabajo y proteger un espacio de la escuela más delimitado, menos omnipotente pero también más productivo” (Dussel y Southwell, 2005, p.2).

Tal como se ha enunciado, los ejes aquí abordados no constituyen sino un criterio posible de agrupamiento de algunas propuestas sociopedagógicas. Todos ellos, así como los que han sido o serán construidos por cada institución, se constituyen en herramientas para cartografiar la vida escolar, resignificar las prácticas y cimentar nuevas decisiones. Teniendo como norte la igualdad y calidad educativa, es imprescindible considerar que en las trayectorias escolares tanto los puntos de partida como los de llegada, son diferentes. La pedagogía de la diferencia posibilita que los estudiantes alcancen un punto de llegada equivalente, habiendo desarrollado en el camino sus máximas posibilidades de aprender.

#### **Bibliografía**

- Bolesso, M. R. y Manassero, M. (1999). *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial ¿Utopía o realidad?* Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Dussel, I. y Southwel, M. (2005). En busca de otras formas de cuidado. En *Revista El Monitor* N° 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado el 10 de abril de 2011, de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier1.htm>
- Ferreyra, H. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Ferreyra, H y Peretti, G.(2006). *Diseñar y gestionar una educación auténtica. Desarrollo de competencias en escuelas situadas.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Forneiro M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. En Revista Iberoamericana de Educación, N° 47. Recuperado el 15 de diciembre de 2010, de <http://www.rieoei.org/rie47.htm>
- Harf, R. (1997). La articulación interniveles: un asunto institucional. En *Revista Novedades Educativas*. N° 82.
- Maschwitz, E. M. (2005). *Inteligencias Múltiples en la educación de la persona*. Buenos Aires: Bomus.
- Quintana, C. y Weidemer, K. (2007). Puntos de partida para pensar la evaluación. En *Evaluar desde el comienzo: los aprendizajes, las propuestas, la institución*. La educación en los primeros años. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Silva Batatina, M. de la P. (2007). Evaluación en educación inicial como proceso constitutivo a la condición del niño. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 434/3. OEI.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. En *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología / OEA. Recuperado el 10 de abril de 2011, de [http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Manual\\_de\\_sistematizacion\\_Libro1.pdf](http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Manual_de_sistematizacion_Libro1.pdf)
- Terigi, F. (2008). Detrás está la gente. En OEA, *Proyecto Hemisférico Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar*. Seminario Virtual de Formación, Clase 1.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia. Santa Rosa, La Pampa, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado el 10 de abril de 2011, de [http://www.lapampa.edu.ar/jornadaapertura2010/Documentos/Conferencia/mc\\_e\\_Flavia\\_Terigi\\_Conferencia\\_Trayectorias\\_Escolares.pdf](http://www.lapampa.edu.ar/jornadaapertura2010/Documentos/Conferencia/mc_e_Flavia_Terigi_Conferencia_Trayectorias_Escolares.pdf)

## Documentos

- Argentina, Ministerio de Educación (2010 a). *Entre Directores de Escuelas Primarias. El trabajo del Director en las relaciones con la comunidad*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación (2010 b). *Entre docentes de escuela primaria* (Cuadernillo para equipo directivo y/o coordinadores de las jornadas). Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación (2010 c). *Entre docentes de escuela primaria* (lecturas para compartir). Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Nivel Inicial*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2007). *La Sala Multiedad en la educación inicial: Una Propuesta de lecturas Múltiples*. Cuaderno para el docente. Buenos Aires: Autor.
- Carandino, E. y Peretti, G. (2002). *Proyecto Institucional de Retención Escolar*. Versión Borrador. Córdoba, Argentina: Unidad Ejecutora Jurisdiccional del P.N.B.E.
- DINIECE - UNICEF (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, DINIECE.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008).

*Orientaciones socio pedagógicas para la construcción de una propuesta institucional de retención e inclusión con calidad para el nivel primario.* Córdoba, Argentina: Autor.

- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011). Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011-2015. Córdoba, Argentina: Autor.
- PIIE (2007). *Serie Igualdad, Inclusión y Trayectoria Escolar*. Programa Nacional de Inclusión Educativa “Volver a la Escuela” y Programa Integral para la Igualdad Educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- UNESCO-PRELAC (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos”. Santiago de Chile: UNESCO.

#### **Sitios web de referencia**

- Programa Nacional De los Primeros Años. Dirección Nacional de Políticas Socio-Educativas. Ministerio de Educación de la Nación. Ver Link: [http://168.83.82.201/dnpc/desarrollo\\_infantil\\_3a.html](http://168.83.82.201/dnpc/desarrollo_infantil_3a.html)
- Cátedra nacional abierta de juego. Dirección de Educación Inicial. Ministerio de Educación. <http://inicialcatedradejuego.educ.ar/>

#### **Materiales y recursos digitales**

- *Webgrafía Educación Inicial*. Materiales y recursos para docentes y estudiantes. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Webgrafia%20Inicial/Webgrafia%20INICIAL%2004-06-10.pdf>



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
SUBSECRETARIA DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA.**

**Equipo de trabajo**

Cecilia Bocchio, Mariza Bussi, Gabriela César, Luis Franchi, Liliana López, Graciela Luna, Lorena Noya, Viviana Pistorio, César Ponce, Beatriz Rodríguez, Cecilia Suárez y Silvia Vidales.

**Corrección de Estilo**

Silvia Vidales

**Colaboración**

Ruth Harf

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

*Subdirección de Educación Inicial – Dirección General de Educación Inicial y Primaria.*

*Equipo de Gestión Curricular de la Subsecretaría de Promoción, Igualdad y Calidad Educativa.*

Ministerio de Educación de la Nación – Dirección Nacional de Políticas Socio Educativas.

