

REFERENTE CURRICULAR

Junta Nacional de Jardines Infantiles

1



COLECCIÓN CURRÍCULO II | JUNJI

1

REFERENTE CURRICULAR

REFERENTE CURRICULAR

**Departamento Técnico Pedagógico
Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)**

Elaboración

Departamento Técnico Pedagógico
Sección Desarrollo Curricular

Diseño

Alfredo Berríos

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

Marchant Pereira 726

Teléfono: 654 5000

Santiago de Chile

www.junji.cl

Registro de Propiedad Intelectual: 189.044

ISBN: 978-956-8347-45-1

Primera edición: enero 2010

Impreso en Chile por Alvimpress S.A.,
que sólo actuó como impresor.

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

Índice

Presentación	
Introducción	7
Fundamentos	9
Propósito del Referente Curricular	16
Principios del Referente Curricular	16
Enfoque Técnico Pedagógico	18
Estructura curricular	20
Organización de los aprendizajes: ámbitos-núcleos-categorías	33
Contextos para el aprendizaje	42
Estrategias centrales para la implementación curricular	45
Bibliografía	49

PRESENTACIÓN

Las políticas públicas en torno a la primera infancia han sido uno de los ejes fundamentales para llegar a un Chile del Bicentenario situado en el mejoramiento de las oportunidades y acceso de participación para sus ciudadanos. En un contexto de sociedad que ofrezca las mejores condiciones para el desarrollo humano en todos sus aspectos, con el fin de lograr un desarrollo social y cultural sustentable y en permanente mejora para todos y todas sobre la base de una clara convicción, de que los seres humanos tienen derechos irrenunciables de respeto, participación, bienestar y sana convivencia, en un contexto de sociedad que ofrezca las mejores condiciones para el desarrollo humano en todos sus espectros.

En este marco de valores de sociedad y de las políticas de protección a la primera infancia, se ha puesto el sello en garantizar protección, bienestar y desarrollo a los niños, niñas y sus familias.

La Educación Parvularia se convierte en un importante dispositivo de generación de oportunidades y de acceso a un crecimiento pleno como personas, sin importar sus condiciones sociales, culturales o especiales. Por el contrario, se desea alcanzar una sociedad inclusiva y democrática.

Es sabido a través de múltiples estudios e investigaciones que en la primera infancia se juegan aspectos clave del desarrollo emocional, cognitivo, afectivo, social y cultural. Es en esta etapa donde existe la mayor flexibilidad neuronal, física y emocional, por tanto, la educación inicial se convierte en una necesidad imperante y urgente para el país, abre verdaderas posibilidades y participación efectiva para todos los niños y niñas, especialmente para aquellos que viven en situación de vulnerabilidad social, favoreciendo la construcción de una sociedad inclusiva con valores de igualdad.

En este escenario la Junta Nacional de Jardines Infantiles ha jugado un rol fundamental, convirtiéndose en un eje determinante para el cumplimiento de este ideario que, si bien asegura el acceso a las salas cuna, jardines infantiles y programas educativos, también ofrece una educación temprana de calidad, en coherencia con los derechos de los niños y niñas que Chile suscribió.

A contar del año 2006 la Junta Nacional de Jardines Infantiles inicia diferentes procesos de construcción y desarrollo de su gestión educativa, creando modelos y políticas cuyo fin es apoyar, articular y promover procesos y prácticas educativas de calidad.

Esta situación hace necesario revisar y analizar el Marco Curricular JUNJI, lo que trae consigo el desarrollo de un proceso cuyo sello es la participación de todos los actores que se desenvuelven en la gestión y práctica educativa.

De esta forma se crea el presente Referente Curricular, que integra y articula los énfasis técnicos enunciados en las políticas y modelos, y genera una educación inclusiva como identidad central.

Este referente institucional se presenta acompañado de seis textos, cuyos ejes temáticos desarrollan más específicamente los énfasis técnicos que resultan clave para apoyar la implementación del currículo, conformando así la Nueva Colección Currículo:

- 1 Refente curricular
- 2 Familias y comunidad en el referente curricular
- 3 Las comunidades de aprendizaje en la Junta Nacional de Jardines Infantiles
- 4 Material de apoyo en educación inclusiva
- 5 Material de apoyo curricular para las salas cunas
- 6 El enfoque territorial en el rabajo educativo de JUNJI

Este Referente Curricular ha contado con el aporte de los diferentes actores educativos institucionales, que los profesionales del Departamento Técnico Pedagógico han sabido integrar y recoger, para elaborar una propuesta conceptual y práctica que plasma los ideales de una Educación Parvularia de calidad, centrada en una pedagogía cuyo foco es el respeto al niño, la niña y sus familias como personas y ciudadanos.

Agradezco la colaboración y experticia técnica y profesional de todos y todas aquellas que han permitido contar con este Referente Curricular para convertirse en un documento orientador para educadoras, técnicas y agentes educativas que se desempeñan en los diferentes programas institucionales y de terceros.

María Estela Ortiz Rojas
Vicepresidenta Ejecutiva
Junta Nacional de Jardines Infantiles

I. INTRODUCCIÓN

La crucial importancia que tienen los primeros años de vida para la formación del ser humano es, desde hace décadas, una afirmación que genera total consenso a nivel internacional. Los avances científicos y tecnológicos más recientes han hecho posible estudiar el funcionamiento cerebral, aportando evidencia acerca de la interacción continua y dinámica entre el organismo y su ambiente inmediato y de cómo estas interacciones marcan el camino del futuro.

"Existen evidencias que comprueban que el curso del desarrollo se puede modificar en la temprana infancia a través de intervenciones efectivas que cambian el equilibrio entre factores de riesgo y protectores, aumentando así las probabilidades de una trayectoria favorable en el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas."¹

En este contexto Chile ha demostrado una especial preocupación por la infancia, tarea que como país se ha venido abordando desde hace varias décadas pero que se hacen políticas de Estado cuando en 1990, junto con el restablecimiento de la democracia, Chile suscribe la Convención de los Derechos del Niño. En esta condición de institución educativa, de carácter público, ha desarrollado acciones tendientes al cumplimiento de las políticas públicas referidas a la atención y educación de los niños y niñas menores de seis años.

En el presente Referente Curricular, se puede visualizar el resguardo por la calidad, equidad y la preocupación permanente de JUNJI, como integrante y ejecutor de las políticas públicas y en especial del sistema de protección a la primera infancia "Chile Crece Contigo", hace suyo el mandato presidencial relacionado con proteger, atender y educar a todos los niños y niñas de los quintiles de mayor vulnerabilidad.

Desde esta perspectiva, el Referente Curricular JUNJI asume la Educación Inclusiva como un enfoque de calidad que le otorga su sello principal, es decir, una comunidad educativa que acoge y se dispone para incluir a todos los niños y niñas, independiente de sus características y condiciones individuales, evitando la exclusión y discriminación. Por el contrario, considera las diferencias de niños y niñas como un recurso

efectivo de contribución para el aprendizaje y desarrollo pleno de los párvulos y sus familias, enriqueciendo el currículo y los procesos educativos que se implementan.

El sello de una educación inclusiva que se lleva a la práctica permite efectivamente implementar una educación inicial de calidad ya que ésta aporta al desarrollo de las personas en cuanto a que "la educación potencia el desarrollo de las personas, cumple múltiples funciones sociales que la convierten en un bien público, contribuye al desarrollo económico y social del país, otorga y transmite un sentido de memoria colectiva e identidad nacional, fortalece la convivencia y el régimen democrático y facilita la redistribución de oportunidades en la sociedad."²

El Referente Curricular entrega una estructura que ofrece fundamentos, principios, propósito, contenidos, apoyos metodológicos, contextos y organización de los aprendizajes esperados, considerando las distinciones entre el primer y segundo ciclo de la Educación Parvularia.

Se trata de entregar una propuesta curricular institucional, accesible a la comprensión y aplicación de sus sentidos, por parte de todos los agentes educativos -técnicos, educadoras y actores pedagógicos- que ponen en práctica el currículo, potenciando la calidad de la educación inicial que ofrecen los jardines infantiles, salas cuna y programas educativos de administración directa y aquellos que funcionan vía transferencia de fondos a terceros.

Es importante señalar, en este contexto, que cada comunidad educativa puede ampliar y/o complementar de acuerdo a la identidad de su Proyecto (PEI) o Planificación Educativa de un jardín infantil, sala cuna o programa, sin perder el sentido y propósito del Referente

² Proyecto Ley General de Educación, www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/proyecto_de_ley_de_educacion.pdf

¹ Schonkoff y Phillips, 2002.

Curricular, que también da una identidad institucional, acorde a sus particularidades, trayectoria, experiencia, contextos y énfasis técnicos.

La actualización de este referente, respondió a una construcción colectiva y participativa que contó con las siguientes etapas:

Análisis, reflexión y revisión del Marco Curricular año 2005-2009, por parte de los profesionales de la Sección de Desarrollo Curricular, para definir metodología de trabajo con los distintos actores institucionales, a través de un proceso participativo, que permitiera la generación de propuestas.

Análisis, reflexión y revisión del Marco Curricular -2005-2009, incorporando a todos los profesionales del Departamento Técnico Pedagógico, para su reformulación.

Análisis, reflexión, revisión y generación de propuestas en relación a contenidos, sentidos, integralidad, entre otros, para actualizar o reformular el Marco Curricular 2005-2009, con la participación de los agentes educativos -educadoras, técnicas y actores pedagógicos-, de todos los programas institucionales de administración directa y de los distintos niveles de la gestión técnica educativa.

Revisión, análisis, reflexión y puesta en común de los diferentes modelos educativos de JUNJI -NEE, Interculturalidad, Trabajo con Familias, Enfoque Territorial, Género y Buen Trato-, elaborados e implementados a partir de los énfasis técnicos institucionales.

Sistematización de los diferentes procesos llevados a cabo en torno a la adecuación y reformulación del Marco Curricular 2005-2009.

Conformación de un equipo de trabajo del Departamento Técnico Pedagógico, para elaborar el Referente Curricular Institucional 2010, basado en las etapas e información recogida durante los procesos ya señalados.

Socialización y puesta en común con los diferentes actores y equipos de los jardines infantiles, programas educativos y profesionales técnicos de los niveles regional, provincial y territorial.

La concreción de estos procesos y etapas tiene como fruto la entrega de un documento curricular actualizado, integral, con una clara intencionalidad educativa, fundamentada en la concepción del niño y la niña como sujetos de derecho, protagonistas y centro de la pedagogía.

Es una creación que contó con la participación y aportes de más de 1.600 personas, que ponen en práctica o apoyan los procesos educativos: educadoras, técnicas y profesionales de los equipos regionales, provinciales y territoriales.

Esta construcción colectiva logra un documento que permite su aplicación en las diferentes realidades culturales, sociales y geográficas de las comunidades educativas, dando respuesta a sus necesidades, especificidades y pertinencia.

Durante este proceso de construcción curricular colectiva, el Departamento Técnico Pedagógico en conjunto con la Fundación Integra son convocados por la Coordinadora de la Unidad de Educación Parvularia del Ministerio de Educación, para consensuar aspectos comunes e indispensables del referente curricular de ambas instituciones, implicando encuentros de diálogo, discusión y análisis que lleva a acuerdos, 'sin invisibilizar' los elementos distintivos, particulares y la experiencia que dan identidad a cada institución en el desarrollo de su currículo, logrando una estructura base común. Desde allí y del análisis del equipo que elabora la actualización del anterior Marco Curricular, esta nueva propuesta institucional pasa a llamarse Referente Curricular, dando también coherencia con su propósito, fundamentos y principios.

Las metodologías implementadas para la actualización del currículo JUNJI, permite mayor identidad y apropiación de los diferentes actores en relación a sus sentidos y cambios.

II. Fundamentos

1. Concepto de niño y niña

La propuesta educativa de la Junta Nacional de Jardines Infantiles se construye teniendo como eje medular la concepción de niño y niña como sujetos de derechos, a la cual adscribe Chile, al firmar la Convención Internacional de los Derechos del Niño y la Niña.

En este referente su misión es dar respuesta al derecho de los niños y niñas de contar con una educación integral, de calidad, oportuna y pertinente, para y desde sus necesidades.

Esta propuesta curricular plantea la concepción del niño y la niña como sujetos de derechos, la que se expresa en un concepto de educación que los considera como centralidad, donde se les otorga un rol protagónico en los procesos de socialización, de enseñanza y aprendizaje, como miembros de una comunidad educativa cultural y socialmente contextualizada.

La mirada del niño en este contexto, se operacionaliza en la selección de aprendizajes y orientaciones metodológicas que se relacionan con que se perciba y se aprecie al niño y la niña como individuos únicos, con características propias, diferentes a los demás, pertenecientes a una familia y a una comunidad. También con aprender a convivir con otros, a participar, a elegir y tomar decisiones de acuerdo a sus posibilidades.

La sala cuna, el jardín infantil o programa educativo, no es sólo el lugar donde se aprenden las competencias intelectuales. Los niños y niñas también aprenden lo emocional, la convivencia, lo afectivo, los valores y conciencia de sí mismos.

El currículo contempla su participación activa en las experiencias de aprendizaje, actuando sobre el contexto, modificando realidades, en un ambiente de interacciones positivas, bien tratantes, que resguardan su integridad física y psicológica, su libertad de expresión y su bienestar general.

Los niños y las niñas desarrollan su autonomía cuando cuentan con verdaderas posibilidades de expresión personal de pensamiento y acción, y se da valor al contexto y a los procesos comunicativos. De esta manera, es importante comprender que la autonomía produce satisfacción y confianza personal, favoreciendo su autoestima e identidad.

En la práctica educativa de los programas, salas cuna y jardines infantiles JUNJI, este concepto de niño y niña se hace realidad si se consideran algunos aspectos relacionales de gran relevancia, tales como:

El niño y la niña en relación con la familia:

Las B CEP en el capítulo de orientaciones valorativas, reconoce el rol de primer agente educador de la familia y de su condición de "actor central y permanente en la Educación Parvularia". "Planteamiento que lleva a tener presente la necesidad de establecer líneas de trabajo en común, que potencien la labor educativa realizada por las familias y los establecimientos y programas de educación parvularia. La Política de Trabajo con Familias y Comunidad desarrollada e implementada por JUNJI tiene una potente concreción en la práctica cotidiana de los programas educativos. Esta política se sustenta en la relevancia que la familia tiene en el despliegue del potencial de desarrollo de los niños y las niñas".³

La familia es quien ayuda al niño y a la niña en la construcción de su identidad; fortalecimiento de su autoestima; confianza en sí mismo; valoración por los otros; desarrollo emocional y significado para sus aprendizajes. Las familias son diversas en cuanto a su estructura, pero también en cuanto a las necesidades que surgen al tener en ella niños o niñas que son diferentes al común de los otros, por ejemplo, pertenecientes a familias inmigrantes o niños con discapacidad.

Valorar el involucramiento de las familias en la educación de sus

³ Documento de Trabajo con Familia y Comunidad, Departamento Técnico Pedagógico JUNJI, María Cristina Orge González, 2008.

hijos e hijas, constituye para la educación parvularia una ventana de oportunidades para el niño, la niña y la familia, permitiendo generar relaciones positivas de afecto, relación, aprendizaje y desarrollo.

En este contexto, el objetivo de los jardines infantiles y programas en JUNJI, es crear un centro educativo, amable, activo, creativo, habitable, documentado y comunicable. Un lugar de aprendizaje, desarrollo y reflexión, en que niños, niñas, educadoras, técnicas y familias se encuentren bien, relacionándose e interactuando cotidianamente en un ambiente de encuentro y clima positivo.

Se pretende desarrollar una pedagogía de correspondencia y participación entre todas y todos los sujetos, valorando la importancia de que las familias se incluyan en los procesos educativos, utilizando una práctica explícita, comunicativa, dispuesta a documentar y visibilizar lo que hacen los niños, niñas y su evolución.

Un lugar de participación otorga a los niños y niñas, interés y curiosidad por lo que sucede en su entorno, crea ambientes ricos, climas y procesos de cambio y transformación, logrando situaciones de aprendizaje para todos quienes conforman la comunidad educativa, lo que también confiere identidad a todos y todas que la constituyen.

En relación con otros niños

En la puesta en acción del currículo, la relación de los niños y niñas entre sí, favorece el aprendizaje. Potenciar esta relación hace presente que los niños y niñas no aprenden sólo de la relación causa-efecto, ni por la enseñanza adulto-niño, sino que es cualidad de ellos, de sus actividades y de la utilización que hacen con los materiales y/o elementos que poseen del entorno cotidiano, natural y cultural.

La importancia de esta correlación en la pedagogía, es que permite espacios donde la reciprocidad entre los niños y las niñas es un

encuentro siempre para experiencias de aprendizaje, bienestar y desarrollo pleno de todas sus potencialidades, lo que hace que los procesos pedagógicos sean dinámicos, en permanente cambio, vuelven a reinventarse, comuniquen y conduzcan a encuentros y experiencias variadas.

Un ambiente educativo que favorece la relación, comunicación e interacción, se transforma en un lugar de convivencia e intercambio entre niños y niñas favoreciendo la amistad, solidaridad, comunicación, respeto por el otro, aprendizajes colaborativos y convivencia en la diversidad, los párvulos construyen significados en su vida cotidiana que ocurre en la sala cuna, el jardín infantil o programa educativo.

En relación con los adultos

El adulto, el niño y la niña se complementan en su convivencia de tal forma, que los procesos pedagógicos en esta perspectiva, favorecen el despliegue de las capacidades de aprendizaje que poseen los párvulos.

Un lugar de armonía y complementariedad entre niños, niñas y adultos, facilita el descubrimiento de las diferentes formas que los niños y niñas tienen de aprender, participar, desenvolverse y elegir; y fomenta que las experiencias pedagógicas puedan ser seleccionadas acorde a las motivaciones, intereses y necesidades de ellos y ellas.

Las actitudes de los adultos influyen profundamente en los climas que se generan, impidiendo o favoreciendo espacios afectivos, de vínculo, confianza y seguridad. Crear un ambiente que dé lugar a situaciones de aprendizaje en que todos los niños y las niñas tienen su lugar, son protagónicos y respetados en sus diferencias, convierte el ambiente educativo en un sitio donde se piensa, discute y trabaja, aprendiendo de los errores, las expectativas, los éxitos, las dudas y los problemas. Así, los adultos conocerán mejor a los niños y niñas en los diferentes

roles que se producen en el grupo, en sus relaciones, en sus formas de aprender y expresarse.

En relación con la comunidad

La educación parvularia tiene una gran oportunidad y responsabilidad ante la sociedad, que consiste en situar al niño y la niña en un lugar que les otorgue el derecho y reconocimiento como personas y ciudadanos del país. “El niño y la niña no son un futuro hombre o mujer o un futuro ciudadano, es por el contrario una persona titular de derechos con su modo de pensar y ver el mundo”.⁴

La educación inicial permite efectivamente la transformación hacia una comunidad más democrática, inclusiva y participativa, ayuda demostrativamente en este aspecto, pues tanto los niños y las niñas, como sus familias, se encuentran en una etapa de la vida de alta sensibilidad desde todos los puntos de vista, es una edad decisiva para desarrollar patrones cognitivos, emocionales, afectivos y sociales. Por otra parte, los padres y las madres están viviendo un proceso especial con sus hijos e hijas, referido a sentir significativamente en esta etapa de los niños y las niñas, un sentimiento de vínculo, apego, cuidado y protección, que en su mayoría se encuentra altamente desarrollado, otorgando a la familia la construcción de una identidad como tal y, especialmente en los niños y niñas, se crean las bases para la conciencia y conocimiento de sí mismos.

Entonces, en esta etapa de sus vidas, la comunidad reviste mucha importancia, en el sentido de pertenencia de la familia como parte de una comunidad, barrio o localidad que les otorga formas de identificarse con un grupo que comparte muchas historias, vivencias y relaciones.

Para los niños y niñas la relación e identidad con la comunidad a la cual pertenecen, es de vital significado para establecer conexiones de distinto tipo: cognitivo, afectivo, emocional y social, lo que hará a los

⁴Tonucci, Francesco, Pasantía de educadores chilenos en México, “Seminario Internacional en educación inicial y preescolar con enfoque intercultural”, México, 2009.

padres, madres, hijas e hijos conformar una cultura de valoración por su propia historia, sustentando bases más sólidas para la comprensión de sí mismos y factores protectores que favorecen la autoestima, la resiliencia y vinculación social. La pertenencia a un grupo, para toda persona, significa contar con redes de apoyo, empatía y reciprocidad que ayudan en la contención, valoración, identidad y confianza.

Por tanto, trabajar con la comunidad no sólo ayuda a los niños y niñas a aprender en el centro o programa educativo, sino que contribuye de manera natural al desarrollo pleno de los párvulos y a que la comunidad reconozca a los niños y niñas como sujetos de derecho.

En los sectores que viven en situación de vulnerabilidad social, existe un elemento que las educadoras, técnicas o agentes pedagógicos y comunidad educativa deben considerar y aprovechar, ya que éstos -urbanos y rurales- cuentan con significado de barrio, que les otorga identidad colectiva a pesar de todas las dificultades que enfrentan, lo que trae consigo relaciones de ayuda, solidaridad, resguardo, valores que son necesarios de fortalecer y compartir en la sala cuna, jardín infantil o programa educativo, a través de experiencias reales y vivenciales. Esta situación en cambio, no ocurre en los sectores con mayores recursos, donde el barrio se ha ido desdibujando, mediante el fortalecimiento de la individualidad y hermetismo.

Resulta trascendente el trabajo de los jardines infantiles y unidades educativas con la comunidad, ya que generalmente éstos ocupan un lugar destacado en la vida comunitaria, los programas educativos alternativos tienen una relación con la comunidad que fundamenta habitualmente su quehacer en el trabajo comunitario, pues es indispensable para su funcionamiento, la ayuda recíproca de ambos -comunidad y programa- generando una complementariedad en la mayoría de los casos.

Los programas de educación inicial deben comprender la importancia que tiene el trabajo con la comunidad como un entorno que genera aprendizajes, experiencias y relaciones significativas, que ocurren en la vida cotidiana y natural de los niños y las niñas.

Considerar la comunidad, como se ha dicho anteriormente, establece bases para el desarrollo de los párvulos en los diferentes aspectos de su persona y en la calidad de sus aprendizajes.

La sala cuna, jardín infantil o programa educativo tiene el desafío de hacer visible a los niños y niñas en la comunidad, como una responsabilidad ética. Mientras más conozca la comunidad a sus niños y niñas, más los apreciarán y contribuirán a su participación como ciudadanos y a la valoración de sus capacidades.

Hoy se hace necesario avanzar en esta participación con la comunidad, estableciendo experiencias pedagógicas y educativas en los lugares del entorno, localidad, comuna o ciudad, convirtiéndolos en lugares de aprendizaje e involucramiento de los niños y niñas en experiencias de conocimiento, pedagógicas y de participación con el medio natural y cultural. Ello se traduce en que los párvulos realicen y vivan actividades reales con la cultura y el entorno natural.

Los niños y niñas deben participar de eventos culturales y aproximarse a la música, al arte, entre otros, de manera fluida acorde a su etapa de niño y niña en su máxima expresión.

2. Educación inclusiva

Una educación inclusiva verdaderamente arraigada en los derechos, exige revisar y reformular todos los aspectos del sistema educativo. JUNJI asume este enfoque como un sello principal, lo que significa analizar los procesos institucionales, en especial los procesos educativos y curriculares. Por tanto, se considera necesario la reformulación y actualización del Referente Curricular institucional.

La educación inclusiva puede interpretarse como un proceso continuo de tránsito desde la exclusión a la inclusión. Es un proceso complejo que involucra elementos culturales, sociales, económicos, etc. Por ejemplo, aspiramos a tener un Referente Curricular común, que se adapte a las diferentes capacidades y características de los niños y niñas en los diversos programas y unidades educativas, lo que implica su formación, flexibilidad, cambio, lo que demanda tiempo.

Supone transitar desde el modelo de integración educativa al de inclusión educativa, lo que significa construir una comunidad educativa que se prepara a recibir y educar a todos los niños y niñas, independiente de sus características y condiciones particulares, con necesidades educativas especiales, culturales, sociales y de género, resguardando lo que nos diferencia como seres humanos.

Una educación inicial inclusiva considera las diferencias entre niños y niñas, como un recurso de participación y apoyo para el juego, el aprendizaje, la relación, el desarrollo, el despliegue de valores y potenciales, que se contraponen con la mirada de un problema a resolver.

La educación inclusiva redonda en un sentimiento de comunidad, de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que tienen derecho todos los niños y niñas, y además se comprende, con igual fuerza, que las decisiones educativas son para que todos ellos y ellas accedan a un

aprendizaje con significado y sentido. Esta concepción de educación, pretende desdibujar las barreras culturales, sociales, actitudinales, arquitectónicas, entre otras, llevando a una transformación social y cultural que impactará favorablemente en una sociedad más democrática, acogedora, solidaria, respetuosa, que ayudará a las personas a ser más felices y desarrolladas.

La educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. En cuanto tal, parte de la convicción que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. Es una manera de asegurar que la “Educación Para Todos” signifique realmente todos y todas.⁵

La educación por sí sola no puede pretender superar los procesos de exclusión social, pero es un factor muy importante, más aún cuando se asume la educación inclusiva en el primer nivel del sistema educativo, sentando nuevas bases valóricas y democráticas para las futuras generaciones.

⁵ UNESCO, Archivo abierto sobre educación inclusiva, París, 2001.

3. Importancia de la educación inicial

"Múltiples investigaciones y argumentos teóricos dan cuenta de la necesidad de ofrecer a niños y niñas experiencias de aprendizajes significativos en los primeros años de vida, dado que la primera infancia es la etapa de mayor sensibilidad y plasticidad cerebral. Antes de los tres años, se completa el 80% de las conexiones neuronales".⁶ En esta etapa de la vida, se conforman de manera importante las estructuras cognitivas y afectivas, siendo determinadas por la calidad de las experiencias e interacciones. Es necesario relevar el carácter social de las interacciones, aspecto que permite incorporar el aporte y la riqueza de una educación inclusiva, que atiende a la diversidad transformando la acción educativa en una experiencia de aprendizaje de mediación entre pares.

"El cerebro humano se desarrolla a través de un proceso dinámico entre biología y experiencia".⁷ El refinamiento de las conexiones sinápticas ocurre en la infancia y están influenciadas por el ambiente sensorial y social. Y tal como lo señalara Vigotsky "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual, los niños y niñas acceden a la vida intelectual de aquellos que le rodean".⁸ Desde estos argumentos, la educación inicial cumple un rol fundamental en tanto constituye una oportunidad de acceso a experiencias sociales intencionadas que responden a las diferentes capacidades, motivaciones, relaciones y necesidades educativas individuales que presenta el niño y la niña en esta edad.

Sumado a lo anterior, las experiencias de mayor trascendencia en la vida afectiva de los sujetos se producen en la infancia, de manera que pueden determinar la capacidad de vincularse afectivamente con otros. De ahí la relevancia de la configuración del apego seguro y el establecimiento de la confianza básica como mecanismos de vinculación afectiva en el futuro.

⁶ Bedregal, P, *Avances y acuerdos en neurodesarrollo*, U. Católica de Chile, 2008.

⁷ *Ibid.*

⁸ Vigotski, L, *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Capítulo 6, Grijalbo, México, 1988.

Educar en la primera etapa de la vida de los niños y niñas a través de una oferta que puede ser desarrollada mediante diversas alternativas, en que se integran los distintos actores sociales -profesionales, técnicas, agentes educativos y familias-, también es una oportunidad para apoyar la labor educativa de la familia y promover el ejercicio de este rol, de la mejor forma posible para el desarrollo integral del párvulo.

La educación inicial se observa también como una plataforma para el ejercicio comunitario, es decir, abre posibilidades de participación recíproca con la comunidad. En tanto, el territorio local se transforma en un ambiente educativo, de exploración y búsqueda del conocimiento e integra la participación de actores sociales como agentes educativos que, por una parte, enriquecen la gestión pedagógica del jardín infantil o programa, y por otra, fortalecen la función formativa y de socialización en la comunidad de la que son parte.

La educación inicial en definitiva, tiene como responsabilidad la organización de experiencias educativas que convocan a niños y niñas, en interacción con educadoras, técnicas y agentes educativos a conocer y aprender de los objetos y personas, disfrutando sus procesos, relacionándose en un escenario de oportunidades de manera significativa y efectiva, respetando la diversidad y singularidad, es decir, permitiéndoles a los niños y niñas contar con las herramientas necesarias para llegar a desplegar todo su potencial de aprendizaje y desarrollo, en un ambiente pedagógico relacional y armónico, de seguridad y protección para alcanzar en el presente y en el futuro, niveles plenos de realización personal y social.

"Las mediaciones sociales y educativas que se realicen en la infancia de cada niño y niña están relacionadas con el desarrollo del conjunto de una sociedad o país, por lo que invertir en programas de educación y cuidado de la primera infancia es el comienzo natural de las políticas y programas de desarrollo humano. El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, meta a lograr mediante medidas destinadas a la familia, comunidad e instituciones".⁹

⁹ Blanco, R, *La educación de calidad para todos comienza en la primera infancia*, UNESCO 2005

4. Aportes desde la teoría curricular

JUNJI fundamenta teóricamente su Referente Curricular en las concepciones de persona, niño, niña y sociedad basadas en los derechos humanos, donde todos y todas tienen acceso a la participación, garantías de inclusión y capacidades para conformar una ciudadanía democrática.

Tomando en cuenta estas premisas, JUNJI asume como uno de sus fundamentos teóricos el enfoque humanista en la educación, principalmente en lo referido al lugar que ocupa la persona, es decir la persona del niño y la niña, en tanto individuo: único, integral, libre, autónomo, creativo y con capacidad de relación con otros; con iniciativa, necesidades personales, potencialidad para desarrollar actividades y solucionar problemas.

Esta concepción de la educación, comprende que los niños y niñas son seres que participan integralmente en los procesos de aprendizaje y como tal deben ser considerados. Este enfoque complementa la mirada de un adulto que los escucha y provoca el despliegue de todas sus formas de expresión de sus capacidades de manera holística, mediador de aprendizajes, al enfatizar que el rol del adulto es establecer una relación de persona a persona con el niño y la niña, que los ayuda en lo que es y lo que quiere ser.

De manera más específica en la educación parvularia, este enfoque nutre el currículum personalizado, que hace importantes aportes a nivel metodológico: trabajo personal de acuerdo al ritmo propio del niño y la niña, ambientes que promueven la autonomía, métodos con un fuerte énfasis en su creatividad. El enfoque humanista en la educación promueve el anti-autoritarismo y pone en un lugar privilegiado los valores que la rigen.

El Referente Curricular JUNJI también considera la teoría constructivista,

que pone en el centro al protagonista del aprendizaje, basado en la comprensión de que “el desarrollo de la mente y sus productos, es fruto de un esfuerzo constructivo activo por parte del sujeto y que ‘lo real’ es un constructo de esta mente”.¹⁰

En esta lógica, es fundamental que la construcción curricular permita que en todos los momentos, espacios, instancias, experiencias, estrategias, uso de recursos y otras decisiones que involucren interacciones educativas, sean los propios niños y niñas quienes protagonicen los procesos de acción física, mental, afectiva y social, que movilicen su inteligencia y desplieguen al máximo su potencial de aprendizaje y desarrollo. En el ambiente educativo, el constructivismo está asociado a experiencias de aprendizaje significativo y mediación social.

El currículo JUNJI se nutre de diferentes corrientes que consideran al niño y la niña como personas protagónicas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

¹⁰ Molina, V, Seminario Investigación del aprendizaje y prácticas pedagógicas, PIIE-UAHC.

III. Propósito del Referente Curricular

Constituirse en un referente orientador y guía para educadoras, técnicas y agentes educativas que se desempeñan en los diferentes programas institucionales. Ofrece un conjunto de: fundamentos, principios, conceptos, distinciones y estructura curricular, con la finalidad de que se haga vida en las prácticas educativas, considerando al niño y la niña como sujeto de derechos y centro de la pedagogía, que contextualice institucionalmente una educación inicial de calidad, afín a las características de JUNJI y a la Educación Inclusiva como eje fundamental del currículo, sustentada en el referente mayor que son las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

III. Principios del Referente Curricular

1. Educación Inclusiva para la construcción de sociedades más justas y democráticas.¹¹

Así como JUNJI reconoce que todos los niños y niñas son sujetos de derecho especial, también reconoce las características y particularidades de los niños y niñas en cuanto a su edad, género, etnia y necesidades educativas y de cuidado especiales, incorporando esta diversidad como un criterio central en la calidad de la educación.

En la perspectiva de los derechos así como del respeto de la diversidad, el acceso a una educación de calidad no se limita al reconocimiento abstracto de un principio, sino que se concreta como un sistema educativo que acoge a todas las personas, en cada una de las acciones que tienen por finalidad enseñar y aprender.

Valorar la diversidad toma fuerza en la educación inclusiva, repone a los niños y niñas las oportunidades sociales que les niegan instancias educativas segregadas; en definitiva, reconoce su condición de sujetos de derecho, en el contexto de una nación, de una sociedad y de una cultura, es decir, también considera su condición ciudadana.

Este proceso que se da en el ámbito educativo, se puede transformar en un potente dispositivo generador de cambios en el imaginario colectivo de la sociedad, que ayude a derribar los miedos y prejuicios que genera la otredad, lo distinto a lo propio, que impiden un funcionamiento realmente democrático y, por el contrario, son el sustento de la cultura autoritaria.

Cualquier experiencia que suponga la inclusión de determinadas personas o grupo - en una sociedad fuertemente segregada y excluyente como la nuestra- supone reposición de derechos, restitución de ciudadanía y, por tanto, ampliación de nuestra democracia.

¹¹ Adaptado del Modelo de Educación Parvularia Inclusiva, Documento borrador, JUNJI, 2009.

2. Equidad en las oportunidades e igualdad de logros.¹²

La JUNJI en su Referente Curricular asume el compromiso con la equidad en las oportunidades educativas y la igualdad en la adquisición y logros de aprendizaje.

El acceso de todos y todas a la educación es importante pero no suficiente. El desafío de equidad es conseguir que la educación promueva la mayor igualdad en el desarrollo, aprendizaje y participación de cada niño y niña. Este es un resultado esperado de las políticas públicas que procuran la equidad en distintos ámbitos; pero, también, la equidad así concebida, constituye un elemento esencial que define la calidad de la educación.

El propósito de la igualdad sólo es posible de alcanzar si se asegura el principio de equidad en las oportunidades, que supone proporcionar a cada niño y niña una atención educativa diferenciada de acuerdo a sus necesidades, características individuales, contexto familiar, social y cultural del que forma parte. Este proceso requiere de las educadoras, técnicas y agentes educativos, un profundo conocimiento de los niños y niñas a su cargo, en tantos seres históricos concretos, para reconocer sus capacidades y necesidades particulares, derivadas de su condición de género, origen étnico, procedencia social o capacidades diferentes.

Asimismo, se trata de que cada niño o niña aprenda lo máximo posible, a partir de sus motivaciones e intereses para aportar a su formación como personas integrales.

De esta manera, las experiencias de aprendizaje deben estar disponibles para todos los párvulos, considerando sus individualidades y sus formas particulares de aprender. Por tanto, las educadoras, técnicas y los agentes educativos tienen que ofrecer múltiples oportunidades para que los niños y niñas trabajen juntos, desarrollen lazos de amistad y confianza, de relación permanente con las personas, los objetos y el medio natural y sociocultural, a través del desarrollo de una pedagogía flexible, que les permita a todos y todas acceder al currículo.

¹² Ídem.

Los niños y niñas en procesos educativos así intencionados, progresan en el currículum porque sus necesidades, intereses y características individuales son comprendidas y atendidas.

3. Flexibilidad curricular

El Referente Curricular JUNJI asume la flexibilidad curricular como un principio que permite desarrollar un currículo pertinente a las diferentes realidades y contextos socioculturales en que se encuentran las comunidades educativas de sus programas y jardines infantiles. Es decir, el Referente permite ser implementado en los distintos tipos de programas educativos con los que cuenta la institución.

Por otra parte, la flexibilidad curricular permite que sean las propias comunidades educativas las que propongan sus proyectos en respuesta a los contextos históricos, políticos, económicos y sociales, integrando la participación activa de todos los actores sociales del territorio local, otorgando identidad y pertenencia al proyecto, comprometiendo el aporte de todas y todos en un fin común. Esto se vincula con sus características, necesidades y expectativas sobre la educación inicial que se otorga a los niños y niñas pertenecientes a esa localidad o territorio, donde existen formas de relación, de participación e historia que la convierte en una realidad única e irrepetible.

La flexibilidad curricular en JUNJI es apertura a la implementación de diferentes modalidades o propuestas pedagógicas, estrategias metodológicas y proyectos de innovación que consideren en sus fundamentos, el concepto de niño y niña como protagonistas de sus aprendizajes, la participación de la familia, entre otros, que plantea la Propuesta Curricular Institucional, sustentada en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Este principio abre la implementación del referente institucional, para que ocurran variadas experiencias de aprendizaje y motive a la innovación curricular.

V. Enfoque técnico pedagógico

1. Interacciones positivas

Para que los niños y niñas aprendan y se desarrollen personal y socialmente, es condición básica que en el entorno educativo exista un soporte de interacciones que dispongan y motiven a los niños y niñas al aprendizaje.

En estrecha relación con el concepto de niño y niña que plantea este referente curricular, se encuentra el marco de la política institucional de Buen Trato que, en su objetivo general establece en la Junta Nacional de Jardines Infantiles el buen trato hacia los niños y niñas como condición básica de un servicio educativo de calidad, propone y orienta la consecución de este propósito en el plano curricular.

Esta Política a nivel preventivo, promueve la planificación de experiencias pedagógicas con los niños y niñas, en torno a los aprendizajes esperados referidos a la convivencia, autoestima, identidad, expresión de sentimientos, sentido de pertenencia a una familia y a una comunidad, entre otros aprendizajes esperados que proponen las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Aspectos que fortalecen al niño y la niña en su dimensión personal y social, haciéndolos menos vulnerables al atropello de sus derechos.

A nivel promocional, orienta la generación de ambientes bien tratante en la interacción con las familias, en las instancias de aprendizaje y cuidado de los niños y niñas en sus espacios de socialización. Define como ambientes bien tratantes a aquellos en que niños y niñas son escuchados porque los adultos responsables están atentos a sus señales, sus emociones, sus necesidades de explorar libremente el medio que los rodea de manera autónoma; a prestarles ayuda y apoyo cuando lo necesitan. En ambientes bien tratantes los niños y niñas sienten seguridad y confianza, saben que cuentan con adultos que los protegen frente al peligro, y situaciones adversas. Finalmente, esta política promueve que el Buen Trato se instale en la cultura de las comunidades educativas.

A lo ya señalado respecto de los ambientes bien tratantes, cabe agregar la importancia que tiene para niños, niñas y adultos un ambiente en que los conflictos se resuelven pacíficamente, evitando situaciones de agresividad o violencia que alteren el clima afectivo del grupo. Un ambiente emocional que sea de acogida a los sentimientos, en que el educador es empático y comunica a los niños y niñas sus emociones y necesidades, permite experiencias que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva.

Se ha demostrado el efecto positivo que tiene el humor en el aprendizaje, en la capacidad de los niños y niñas para enfrentar de mejor manera situaciones difíciles, en la contribución al bienestar de los niños y adultos, y a la consideración de los demás. Un clima de interacciones positivas también dice relación con el sustento valórico que tiene y comparte el grupo, relaciones de cooperación, solidaridad, justicia, valoración del medio ambiente.

Finalmente la definición de normas y límites con participación de los niños y niñas contribuye a relaciones basadas en el respeto y en la mutua consideración del grupo, independientemente de la condición de género, social, cultural, discapacidad u otra, de sus integrantes.

2. Protagonismo del niño y la niña

El niño y la niña son protagonistas en el espacio educativo, ellos exploran y descubren su entorno, interactúan con diferentes personas, objetos, materiales, le dan significado al mundo que los rodea y construyen su conocimiento.

Los niños y niñas tienen capacidad de pensar, actuar, reflexionar, decidir, resolver conflictos, crear, aprender y son partícipes activos de la construcción de su identidad tanto individual como social.

Por tanto, la sala cuna, jardín infantil o programa educativo, es un lugar en que los niños y niñas participan, se interesan, investigan, inventan,

ríen, exploran, descubren, experimentan y construyen relaciones con los otros y con su entorno permanentemente.

En el ambiente educativo los niños y niñas se encuentran, reconocen al otro, valoran la diferencia, construyen proyectos comunes.

3. Rol mediador de las educadoras, técnicas y agentes educativos

El ser humano tiene, según Feuerstein, dos formas básicas de aprender y modificarse a través de la interacción con el medio: a través de exposición directa al estímulo, es decir, los niños y niñas aprenden por sí mismos, mediante la relación con las personas, objetos y acontecimientos que forman su medio ambiente. Su comportamiento se modifica por la retroalimentación que recibe de su propio contacto con el mundo. Este tipo de aprendizaje es en gran medida incidental, no planificado y dependiente de las circunstancias.

Y, también el aprendizaje ocurre a través de un mediador, en este caso, mediante una persona que les sirve de mediadora con el medio ambiente.

El mediador o mediadora selecciona, enmarca, organiza y planifica la aparición del estímulo, acentúa algunos de ellos e ignora otros, contextualizado en la situación de aprendizaje. A través de la mediación los niños y niñas irán adquiriendo los prerrequisitos cognitivos necesarios para aprender a beneficiarse de la experiencia y llegar a modificar sus estructuras cognitivas y afectivas.

Todos y todas aprendemos de las dos maneras señaladas antes, por la exposición directa al medio ambiente y por la intervención de una persona mediadora. La familia como la mediadora natural de los aprendizajes de los niños y niñas, y los agentes educativos valoran e intencionan la trasmisión de la propia cultura en espacios educativos.

La educadora está atenta a cómo los niños y las niñas desarrollan sus acciones, sus descubrimientos, no para cambiar el proceso que están viviendo, sino para estimularles e incentivarles a mirar, a descubrir lo que están realizando; e invitarles a buscar respuestas y realizar producciones diversas, creativas, para que encuentren nuevos caminos; se le presenten nuevas interrogantes, y puedan compartir y escuchar.

Permite que el aula sea un espacio de encuentro, de reconocimiento del otro, de valoración de la diferencia, de la construcción de proyectos comunes. Las educadoras, técnicas y agentes educativos creen en cada niño y niña, como sujetos capaces de aprender, de pensar, de dialogar y de producir.

Así, la educadora, técnica o agente educativo se constituye como mediadora de aprendizajes para producir un sistema de apoyo de carácter transitorio, que debe retirarse en la medida que los niños y niñas progresan en su aprendizaje, andamiaje que se realiza en un contexto significativo, para permitir la construcción de conocimientos. Es mediador o mediadora porque está interviniendo entre el niño o niña y la situación-problema; esta intervención se realiza cuando los niños o niñas se detienen, no pueden seguir, no ven más salidas. No interviene para darle la respuesta, si no para que ellos encuentren nuevas miradas de las cosas, nuevas ventanas al mundo que están construyendo.

VI. Estructura curricular

1. Los niños y niñas del Primer Ciclo

Existen abundantes evidencias respecto de la importancia de los primeros años de vida, en particular en cuanto al impacto que tiene la relación de apego con la madre, el padre u otras figuras significativas, que otorgan al niño y la niña la confianza básica para explorar su medio y construir relaciones positivas con el entorno relacional. Es el período en que se crean las bases de la construcción de sí mismo y se presenta un acelerado desarrollo neuronal que influirá fuertemente en el desarrollo de las funciones superiores del pensamiento.

Es una edad decisiva para desarrollar patrones cognitivos y también emocionales. El gran crecimiento físico sostiene aprendizajes tan importantes como la marcha, los movimientos gruesos, el reconocimiento de su propio cuerpo. La coordinación de movimientos se despliega desde los primeros meses para ser una tarea adquirida al final de los tres años. Es el período de la adquisición y ejercitación del lenguaje que permitirá que el niño y la niña den significado al mundo que lo rodea.

Frente a estas evidencias, el Primer Ciclo se transforma en un escenario que debe ofrecer múltiples oportunidades, protección, contención afectiva, cuidados, estímulos adecuados a los distintos hitos del desarrollo y aprendizaje de niños y niñas. Trabajar en este ciclo, significa acoger a los niños y niñas en un período crítico del desarrollo, caracterizado por la vulnerabilidad y la dependencia de los adultos que los cuidan en los dos primeros años de vida, para luego avanzar progresivamente en grados de mayor autonomía al final de los tres años, realidad que se construye en la convivencia, en la relación con los otros. El propósito del Primer Ciclo, es ofrecer atención integral a los niños y niñas en los tres primeros años de vida en estrecha colaboración con sus familias, en un marco de respeto por sus distintas formas de constitución familiar, por sus formas de crianza y costumbres derivadas de la condición social, y cultural de la cual forman parte.

Durante este período, el trabajo educativo se orienta a dar una atención y mediación particularizada a cada niño y niña, considerando sus ritmos, costumbres, aprendizajes previos, distintos modos de ser y maneras de aproximarse a los demás. Esta particularidad de la atención es una instancia clave para reforzar los aspectos distintivos de cada niña y niño, y traducir sus diferencias en virtudes.

Institucionalmente, el Primer Ciclo comprende la sala cuna para los niños y niñas menores de dos años, mientras que los párvulos de dos a tres años son atendidos en nivel medio menor.

La sala cuna se distingue por el acento que tiene en asegurar los cuidados y protección de los niños y niñas, acogerlos en su vulnerabilidad, personalizar la atención, promover la adquisición del lenguaje, ofrecer seguridad y confianza.

En el Nivel Medio Menor, con los grados de autonomía alcanzados en el plano emocional, cognitivo y motor, el trabajo educativo se orienta a fortalecer estos aspectos, ampliar las adquisiciones referidas al lenguaje, potenciar la convivencia y el aprendizaje entre pares, diversificar las acciones exploratorias de niños y niñas.

1.1 Aspectos relevantes del Primer Ciclo

- La relación de apego con la madre y adultos significativos

Con el nacimiento y ya en el período de gestación se produce un encuentro del hijo con la madre, “el primer abrazo es la primera interacción social que lo contiene, cubre, acoge, haciéndolo sentir seguro, libre de amenazas, con la certeza emocional que cuenta con afectos y cuidados”.¹³ Entre el niño o la niña y la madre se establece un vínculo primario que le permite contar con un bienestar físico y emocional necesario para su desarrollo y aprendizaje, “para instalarse en

¹³ *Texto Afecto y Aprendizaje en la Sala cuna*, Departamento Técnico Pedagógico - Antonia Cepeda Antoine, 2007

el mundo". Esta relación constituye el vínculo afectivo que determinará en gran medida las condiciones para el desarrollo y aprendizaje tanto durante este período como en su desarrollo posterior.

Este vínculo primario permite que el niño y la niña cuenten con bienestar emocional y un soporte de interacciones sociales desde los primeros meses de vida. Los investigadores del desarrollo infantil entienden como apego, la relación que ofrece el andamiaje funcional para todas las relaciones subsecuentes que tenga el niño, plantean que el factor más importante en la creación del apego es el contacto físico positivo -abrazar, besar, mecer, etc.-. Es por esto que la lactancia materna o el dar la mamadera con apego, meciendo, mirando, acariciando, es tan importante, ya que es una actitud corporal de la madre que envuelve y estimula al bebé de múltiples maneras en el mismo momento de la alimentación. El patrón de socialización que construya la madre o cuidadora con el niño o niña será una pauta para las posteriores interacciones con otras personas.

Por otra parte, es importante que los adultos que están a cargo de los niños y niñas mantengan un vínculo sostenido con ellos cumpliendo funciones de maternaje mientras la madre está ausente, teniendo respuestas sensibles hacia ellos y ellas, estando atentos a sus señales y gestos, interpretando lo que les sucede para dar respuestas oportunas a sus necesidades.

- Ambiente emocional

Adultos que ofrecen respuestas sensibles

Son aquellos que son capaces de ponerse en el lugar del niño y la niña, leer lo que está sintiendo, significa observar, escuchar atentamente, captar señales físicas y psicológicas, actuar rápida y espontáneamente ante sus señales. Una respuesta sensible es aquella que satisface las necesidades actuales de los niños y niñas porque es oportuna,

pertinente, obedece a lo que están buscando, y es vincular, porque se establece una interacción positiva cercana y de complicidad.

Adultos capaces de contener

Los adultos que contienen a los niños y niñas son aquellos que son capaces de 'cubrirlos' cuando sus sentimientos los agolpan, los abrazan física y emocionalmente cuando lo necesitan. Un niño o niña que es contenido va adquiriendo seguridad porque sabe que cuenta con alguien que lo acoge, que lo resguarda, que lo consuela, que lo protege frente a la adversidad. Los niños y niñas que han sido contenidos, a medida que avanzan en edad tienen mayores posibilidades de autorregularse, exploran más activa y autónomamente el medio.

Adultos que median aprendizajes

Los adultos mediadores del aprendizaje de los niños y niñas en estas edades escuchan y observan atentamente las acciones y verbalizaciones que éstos tienen en sus actividades exploratorias, para poder intervenir facilitando, guiando, ofreciendo respuestas físicas y verbales y nuevas oportunidades para que respondan a la manera como el niño se está aproximando cognitiva y afectivamente a la realidad. Se trata de una relación uno a uno para potenciar al máximo la manera particular que tiene cada niño o niña de aproximarse a su entorno en su búsqueda por conocerlo.

Transición de la casa a la sala cuna

Al dejar a sus hijos en las salas cuna, la familia deposita su confianza en la institución y particularmente en las personas que trabajan directamente con los niños y niñas. El trabajo con sus familias cobra especial importancia y la construcción de lazos firmes, de confianza, de reciprocidad debe ser una ocupación permanente. Al ingresar los niños y niñas a las salas cuna experimentan la pérdida de la cercanía de la madre y otros miembros de su familia con los cuales han construido

relaciones de apego seguro. Esta pérdida puede originar crisis que experimenta tanto el niño como la madre, la cual también sufre por la falta de esta relación estrecha y cercana que ha construido con su hijo o hija. La sala cuna en este caso tiene que cumplir funciones de contención para ambos, colaborando para que este cambio afecte lo menos posible al niño, la niña y su grupo familiar.

En la familia está el mayor y mejor conocimiento del niño y la niña, sus rutinas, sus características personales, sus fortalezas, todo lo cual es el soporte para que se pueda ofrecer oportunidades pertinentes a cada uno en particular, respetando la diversidad social, cultural, así como las individualidades del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.

Todas las familias tienen distintas formas de crianza, la manera de criar a los hijos e hijas distingue a un grupo familiar de otro, por lo cual la sala cuna tiene que tener un marco flexible y de aceptación de las costumbres de cada familia, siempre y cuando éstas no atenten contra la integridad física, psicológica y a los derechos de niños y niñas.

Las familias de distintas etnias y culturas abordan de diferente manera la entrega de afectos, la formación de hábitos, las formas de alimentación y cuidado de las enfermedades, entre otras. La sala cuna debe adentrarse en esos grupos familiares para conocerlos y establecer acuerdos de cooperación entre ambos en pos de un mejor cuidado y educación de los niños y las niñas.

Corporalidad, psicomotricidad

El cuerpo es clave en los primeros años de vida. El conocimiento del propio cuerpo otorga seguridad y confianza y opera como factor protector y de autocuidado personal, y los fortalece física, intelectual y emocionalmente.

En el proceso educativo es necesario considerar que los niños y las niñas se aproximan desde el cuerpo al proceso de aprendizaje, y que esto asegura aprendizajes más profundos y duraderos. Desde la

psicomotricidad el niño y la niña se acercan a la realidad e interactúan con ella.¹⁴ Además de ofrecer seguridad, el conocimiento del cuerpo ayuda al proceso de diferenciación y a la construcción de la identidad personal. La imagen física es una de las primeras señales que tienen los niños y las niñas de sentirse únicos y diferentes de los demás.

En los primeros meses de vida la actividad corporal es esencialmente refleja, para luego darse como una acción intencionada, teniendo como hito de este proceso la adquisición de la marcha, el desplazamiento, la capacidad de coordinar acciones en relación al cuerpo. En este período es de suma importancia que los niños y niñas tengan la posibilidad de movimiento que su propio cuerpo les demanda. Por eso, dominar el espacio es un desafío que los adultos que trabajan con ellos deben apoyar.

"Durante este período de desarrollo la posibilidad que tiene el niño y la niña de moverse libre y espontáneamente y de practicar con sus movimientos, cumple una función fundamental, en tanto promueve y garantiza el desarrollo de procesos neurológicos básicos, en una dinámica continua de retroalimentación entre los movimientos y el sistema nervioso".¹⁵

"Es importante recordar que el sistema nervioso humano está relativamente desorganizado al nacer y, en función de las experiencias tempranas que se tengan con el cuerpo, se irá organizando y especializando a través de la formación de configuraciones cerebrales."¹⁶

La transición de la Sala Cuna al Nivel Medio Menor

Cuando los niños y niñas pasan de la Sala Cuna al Nivel Medio Menor se produce una segunda transición que debe ser reforzada para facilitar la adaptación de niños y niñas a un nuevo contexto de convivencia, de relación con los adultos, de aproximación al medio que los rodea.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Lira, Margarita; La Rivera, Cecilia, *Yo y mi cuerpo, Material educativo psicomotriz para Primer Ciclo de Educación Parvularia*, 2005.

¹⁶ Ibid.

La transición debe ser experimentada por los niños y niñas de una manera natural, sin quiebres, como una oportunidad de desplegar sus nuevas habilidades sociales y cognitivas. La tendencia debe ser una transición individualizada en el momento que cada niño y niña están preparados para una etapa superior. Los ritmos de los niños y niñas son muy variados y facilitar la transición significa, en primer lugar, diagnosticar cuándo y cómo se integran al Nivel Medio Menor.

Lo que reciban los niños y niñas en este nivel debe ser el equilibrio entre un ambiente protegido como el de la sala cuna y un espacio que permite ejercitar los grados de autonomía alcanzados. Poner el acento en la transición significa una interacción de los adultos de cada uno de los niveles involucrados. La persona que ha estado dos años con el niño o niña tiene que ser capaz de traspasar el conocimiento, su experiencia y la detección de las necesidades de éstos. Quien los recibe tiene que crear las condiciones particulares para dar seguridad, ampliar las posibilidades exploratorias y mantener ambientes de protección y bienestar.

1.2 Aportes metodológicos

Existen diversos recursos metodológicos y estrategias que pueden ser implementadas en las salas cunas y en los niveles medio menor que permiten enfatizar determinados aprendizajes, reforzar ciertos principios pedagógicos o relevar algún contenido o dimensión que dé identidad al trabajo que se realiza. Éstos deben ser adecuados a la realidad del jardín o sala cuna en el marco de los antecedentes evaluativos de los niños, la organización de los tiempos, el espacio y demás contextos para el aprendizaje.

Es importante señalar, que de acuerdo a los principios de este Referente Curricular, los aportes metodológicos que se exponen a continuación no son excluyentes unos de otros, pueden elegirse algunos aspectos o elementos de cada uno integrándolos en el currículo, así como también

otros, aportados por diferentes metodologías que pongan el acento en el Primer Ciclo, en sus características y en los fundamentos y principios curriculares que identifican a la institución.

Aportes desde la metodología Montessori

Es un método que se aplica en los distintos grupos de edades, pero que tiene una gran potencia para el trabajo con los niños y niñas del primer ciclo, por la relevancia que da al aprendizaje en situaciones de naturalidad y al desarrollo de la autonomía en los niños y niñas. El núcleo central del método es el ambiente educativo preparado para un aprendizaje autónomo. Enfatiza la importancia de los primeros años de vida como el soporte para el desarrollo de la personalidad y destaca el método de la observación permanente de las necesidades, logros, individualidad de los niños y niñas por parte de los adultos. También otorga a los adultos un rol mediador y de apoyo afectivo, entendido éste como, el rol de presentar el mundo exterior a los niños y niñas para que reciban información sobre los hechos básicos de la vida tales como; el contacto corporal, el bienestar, el lenguaje, la interacción social.

Ejes de la metodología

- **El niño.** Experimenta activamente su medio de manera natural, de acuerdo a sus niveles de desarrollo y aprendizaje y avanza en logros crecientes gracias a un ambiente enriquecido. El niño y la niña dominan las situaciones que experimentan porque se ajustan a sus necesidades detectadas por un maestro observador.

- **El adulto.** La misión del educador en esta metodología es la de preparador de ambientes educativos en los que los niños y niñas aprenden de manera autónoma evitando la intromisión de los adultos en este proceso. El adulto es considerado un gran observador de lo que hacen, dicen y sienten los niños y las niñas para ofrecer las motivaciones que van necesitando, dada su particular manera de desarrollarse.

- El ambiente. Cotidiano, natural, a la medida de los niños, con objetos prolijamente seleccionados, selectivos en sus características y cantidad, donde todo ocurre por acciones e interacciones que protagonizan su proceso educativo. Intenciona el manejo autónomo de los niños y niñas en función de sus posibilidades, se aproxima a lo que podría ser un espacio hogareño, con elementos de la vida cotidiana, próximos a su realidad cultural. Un ambiente que invita, da confianza, seguridad, es acogedor.

En la metodología Montessori el foco de la planificación está puesto en cómo se preparan los ambientes y la selección de los objetos que en él se incluyen mientras que la evaluación es esencialmente en base a los registros de la observación de los niños y niñas en situaciones naturales de aprendizaje que se les ha provisto.

- El masaje Shantala

El masaje Shantala es una antigua técnica proveniente de India, que permite entablar un estrecho contacto entre el niño y el adulto. Su creador habría observado cómo una mujer hindú sentada en el suelo, en la calle, hacía masajes a su hijo. Este médico observó detenidamente a la mujer quedado asombrado por el contacto que lograban esa mujer y ese niño. El nombre de la mujer era Shantala lo que dio el nombre a esta técnica que se ha extendido en todas partes del mundo y en nuestro país en los últimos años.

El masaje Shantala favorece el desarrollo psicomotor de los niños y niñas, un sueño tranquilo, mejor disposición a la alimentación, estrecha la relación con el adulto que le proporciona los masajes, los pone más atentos y dispuestos al entorno. Tonifica y fortalece los músculos, mejora la adaptación e incentiva la actividad, y aminora el nivel de estrés. Esta técnica se ha utilizado con niños prematuros para que aumenten de peso. Ayuda a que el niño y niña crezcan sanos.

En el caso de los padres que practican este masaje con sus hijos se establece entre ellos un vínculo especial por la transmisión de afecto por la piel, primer sentido que se desarrolla en el útero. Los bebés están permanentemente expuestos al tacto como uno de los principales canales de comunicación.

Cuando los padres hacen masajes se promueve un tiempo especial de comunión, para ambos. Ayuda a los padres y madres primerizos a entender y responder las necesidades de los bebés. Promueve un lenguaje corporal y un sentimiento de confianza en la responsabilidad de cuidar a su hijo o hija.

El masaje Shantala es una técnica que es posible de implementar en el Primer Ciclo, siempre resguardando el respeto de la intimidad del niño, creando condiciones ambientales, manteniendo una actitud amorosa con ellos y ellas, y con participación activa de la familia que puede prolongar esta actividad en sus hogares.

- Método Efecto Mozart

“Oír es una acción pasiva que se ubica dentro del territorio de la sensación, mientras que escuchar es un proceso activo que se ubica dentro del territorio de la percepción. Los dos son totalmente diferentes. Oír es esencialmente pasivo; el escuchar requiere adaptación voluntaria. Cuando el oír da paso a escuchar, la conciencia de uno se aumenta, la voluntad se activa, y todos los aspectos de nuestro ser se involucran al mismo tiempo. La concentración y la memoria, nuestra inmensa memoria, son testimonios de nuestra habilidad de escuchar”.

(Alfred A. Tomatis, 1987)

Este método consiste básicamente en utilizar la música de Mozart para apoyar los procesos educativos, el bienestar, la socialización de los niños en los primeros años de vida. Los estudios hacen referencia a que

los niños y niñas escuchan la voz de la madre en la vida intrauterina y que esto juega un papel muy importante en la percepción y conciencia del niño. En definitiva, lo que se resalta es la capacidad de escuchar y los beneficios que esto puede otorgar a los niños.

“La base del Efecto Mozart es el estímulo de la música sobre las funciones cerebrales superiores. Esto implica que la música de frecuencias agudas, logra activar la corteza auditiva y las zonas asociadas a la emoción. También logra activar áreas del cerebro vinculadas con la coordinación motora fina, la visión y otros procesos del pensamiento”.¹⁷

¹⁷ www.padresok.com

En el Primer ciclo este método puede contribuir a crear un ambiente armónico que favorezca el desarrollo integral de los niños y niñas, en las diferentes experiencias educativas. De manera particular este método favorece:

- El desarrollo motor como caminar, correr y saltar.
- La capacidad lingüística, su expresión y vocabulario.
- La capacidad de concentración.
- El apego.
- La capacidad de expresión artística.
- La capacidad de concentración.

Las estrategias que pueden utilizarse para implementar este método en las salas cuna o Nivel Medio Menor pueden ser múltiples, de acuerdo a las características de los niños, las ambientaciones y la organización de la jornada diaria. Como cualquier estrategia que se implemente, debe incluir necesariamente a los padres dándoles información, preparando turnos de visitas para hacer observación, haciendo grabaciones para que implementen las actividades en sus propios hogares.

2. Los niños y niñas del Segundo Ciclo

Los niños y niñas que asisten al jardín infantil en el Segundo Ciclo presentan una serie de características psicológicas, psicomotrices, afectivas, de autonomía y socialización, que obligan a educadoras, técnicas y agentes educativos a ofrecer experiencias pedagógicas de mayor interrelación, complejidad, creatividad y abstracción, de manera que los niños y niñas experimenten nuevas y atractivas exigencias, permitiendo su protagonismo y despliegue de potencialidades.

Después de los tres años, los niños y niñas continúan desarrollando niveles de progresiva autonomía social y cognitiva apoyados fundamentalmente por los procesos de desplazamiento y comunicación, consolidados en el Primer Ciclo. El lenguaje comprensivo y expresivo a través de sus múltiples formas, comienza a cumplir las distintas funciones que se le otorgan, lo que facilita un mayor acceso a una exploración más refinada del mundo de los objetos y a un proceso comunicativo interpersonal más fluido, activo y protagónico.

En los primeros años de este Segundo Ciclo, se mantienen los intereses ligados a una estructura psicológica expresada en un claro interés por el juego simbólico y el ejercicio de la imaginación creadora, que se manifiesta con gran naturalidad, sensibilidad perceptiva y menor egocentrismo. En este sentido, es muy importante el uso de metodologías que permitan la representación de roles y personajes, las vivencias corporales y prácticas de interacciones sociales, activas y propositivas, que pongan en juego los recursos y potenciales creativos que poseen los niños y niñas, y que sólo pueden expresarse en ambientes propicios.

Por otra parte, gradualmente -y a veces de manera abrupta- van desarrollando un interés mayor por los procesos y fenómenos reales, lo que se manifiesta en un comportamiento indagativo, de gran exploración, observación y cuestionamiento respecto de los fenómenos naturales, culturales y sociales. Sumado a lo anterior, comienza también a formarse una conducta más cooperativa. Los requerimientos de interacción social aumentan llegando claramente a manifestar la necesidad de jugar con otros y la capacidad para empatizar, organizar juegos, proponer reglas, planificar proyectos, evaluar su acción y la de los otros.

En coherencia con lo expuesto, la experiencia educativa con niños y niñas del Segundo Ciclo debe considerar el énfasis en algunos aspectos.

2.1 Aspectos relevantes en el Segundo Ciclo

- Experiencias de aprendizaje cooperativo y atención a la diversidad

"El trabajo cooperativo hace referencia al uso didáctico de equipos de trabajo reducidos, en los cuales los niños y niñas trabajan juntos para maximizar sus propios aprendizajes y el de sus compañeros de equipo".¹⁸ Es una metodología que necesita la heterogeneidad de los niños y niñas. De hecho, sin diferencias entre ellos y ellas, no se puede llevar a cabo un aprendizaje cooperativo. Establecer entre los niños y niñas relaciones de colaboración y ayuda es un recurso importante, siempre y cuando sea aplicada sistemática y sostenidamente en el tiempo.

El reconocimiento y la valoración de la individualidad y la diferencia como rasgo distintivo de cada niño y niña, sus condiciones de género y cultura, entre otras, constituye un aporte al trabajo cooperativo que tiene que estar presente en la dinámica pedagógica, fundamentalmente en niños y niñas que poseen una clara identidad, que pueden y se interesan por compartir y convivir con otros en la diferencia, asumiendo el intercambio social y la valoración del aporte de otros como algo natural en la vida de los seres humanos.

Los juegos y experiencias educativas en general deben considerar un enfoque de género e igualdad de oportunidades, espacios de participación colectiva, de opiniones, debates y acuerdos, de definición de reglas, pasos y propuestas de acción y resolución de problemas en conjunto. Experiencias que permitan participación e inclusión de los aportes de todos; reconocimiento y comprensión del argumento del otro u otra; validación de la palabra de cada uno; instancias que posibiliten acuerdos de entendimiento y, principalmente, el reconocimiento del esfuerzo común asociado a resultados positivos.

¹⁸ Johnson, Johnson y Holubec, 1999.

- Experiencias de promoción de vida saludable y psicomotricidad

La promoción de un estilo de vida saludable es un tema transversal en la experiencia educativa. Este concepto integra actitudes y aprendizajes de autocuidado, alimentación saludable, la natural y espontánea actividad y psicomotricidad de los niños y las niñas.

El conocimiento del propio cuerpo se constituye en un eje orientador que proporciona una sólida base para todos los aprendizajes que los niños y las niñas van logrando desde la más temprana edad. Cuando los niños y niñas se expresan, juegan y aprenden, el uso y conciencia de su cuerpo es vital para su pleno desarrollo: cognitivo, creativo, expresivo, emocional y social, sustentando la confianza, autonomía, seguridad y valoración de sí mismos.

En la etapa de la educación inicial los niños y las niñas perciben, descubren el mundo y desarrollan sus capacidades desde su corporalidad, o sea, la corporalidad en los niños y niñas del Segundo Ciclo se torna crucial, ya que han cumplido hitos importantes y trascendentes de su desarrollo a través del uso y descubrimiento de su cuerpo y del movimiento, alcanzando niveles importantes en la percepción, exploración, autonomía, aprendizaje y desarrollo.

"Cuando las prácticas pedagógicas ofrecen verdaderas posibilidades de aprender desde el cuerpo y ocupar variados espacios,"¹⁹ los niños y las niñas amplían de manera significativa sus aprendizajes, adquieren mayor conciencia por el cuidado y aprecio de su cuerpo y, conocen las posibilidades que les ofrece el movimiento para relacionarse, expresarse e interactuar armónicamente con los otros, con el medio natural y cultural, de manera creativa, única e irreplicable, conformando su identidad, individualidad y su contribución personal hacia los otros y a su entorno social, cultural y comunitario.

¹⁹ Lira, Margarita; La Rivera, Cecilia, Yo y mi cuerpo, Material educativo psicomotriz para Educación Parvularia, 2005.

Las educadoras, técnicas y agentes educativos debiesen considerar en toda experiencia de aprendizaje que la expresión corporal y el movimiento se constituye una necesidad natural en la vida de los niños y niñas, para expresarse y desarrollarse. Los niños y niñas aprenden a través de lo vivido, de lo realizado por ellos mismos y eso lo logran a través de juegos, en donde ellos corren, saltan, se esconden, gritan, cantan, pintan, se ríen. Las profesionales, técnicas y agentes educativos que están a diario con ellos y ellas son las que deben motivarlos y motivarlas a mantenerse en actividad física y mental, a fomentar la curiosidad, a que se conozcan a sí mismos y a otros, en un encuentro con la diversidad y el medio ambiente.

Desde esta concepción corporal, surge el autocuidado como una conducta habitual y cotidiana que se expresa en la permanente prevención de riesgos y en el consumo de una alimentación saludable que beneficia el organismo, otorgándole vitalidad al propio cuerpo, previniendo toda acción o condición que atente contra su integridad física o psicológica.

La promoción de un estilo de vida saludable es un tema cuya proyección surge en la infancia, con un trabajo intersectorial de redes, con alta y activa participación de la familia y la comunidad educativa y del territorio local, quienes en su función socializadora se constituyen en referentes significativos de prácticas saludables.

La educación inicial, como ya se ha señalado anteriormente, es una oportunidad para el desarrollo y aprendizaje pleno de los niños y niñas, pero además, se transforma en una extensión de hábitos y conductas favorables para las familias y comunidad en este tema, quienes pueden transformar y potenciar prácticas de vida en entornos y estilos saludables.

Experiencias de innovación pedagógica

Innovar significa introducir un cambio en la práctica pedagógica, quebrar la rutinización y la trivialización de las experiencias, introducir nuevos elementos de atractivo y motivación, incorporar recursos que despierten la curiosidad, la necesidad de búsqueda y exploración. Innovar en educación implica recrear lo que se hace, teniendo como base el análisis y evaluación de lo realizado para mejorar los procesos y resultados, desde y con la participación de los niños y niñas en la experiencia.

Existen múltiples temas, estrategias y técnicas metodológicas que impulsan el aprendizaje de los niños y niñas de manera creativa. Entre los temas que es necesario asumir, dado el actual contexto, se sugieren:

- Tecnología como herramienta cultural de apoyo al logro de aprendizajes y no como fin en sí mismo.
- La cultura como proceso activo de apreciación crítica, de integración e impregnación del patrimonio local y universal.
- El reconocimiento del territorio como un espacio de exploración y búsqueda de conocimiento, resignificación y pertenencia local.
- Los derechos de los niños y las niñas vinculados con el mundo; acceso y desarrollo humano con perspectiva de género.
- El humor y la diversión como mecanismos de autocuidado, desarrollo y goce vivencial.
- Educación ambiental a propósito del cambio climático.
- Educación para el consumo, apropiándose de competencias que a los niños, niñas y sus familias les faciliten la participación ciudadana.

- Educación para la ciudadanía democrática y de resolución pacífica de conflictos.

Las estrategias y técnicas metodológicas se ponen al servicio de la experiencia a fin de potenciar el interés, la motivación, organización y acceso a la experiencia educativa. Se recomienda la formulación de pequeños proyectos de interés de los niños, el uso de software educativos y videos, la observación de eventos y elementos reales, los juegos creativos, las disertaciones con registros visuales, la integración de agentes comunitarios del territorio, la generación de exposiciones dentro y fuera del aula, el análisis de registros visuales, la creación de espacios interactivos y educativos dentro y fuera del aula, tales como huertas, circuitos de juegos, auditorium musicales, áreas de experimentación con materiales y elementos, murales expositivos, entre otros.

Expresión artística en sus múltiples lenguajes y relaciones

La expresión artística infantil se expresa a través de sus múltiples lenguajes, entre los cuales figuran la música, la danza, el teatro, los títeres, el lenguaje corporal, la plástica y todas las técnicas asociadas, la literatura y todas sus formas de expresión, el canto y el juego, entre otros. Para que la expresión artística se dé a través de sus múltiples lenguajes, no es necesario que el niño y la niña posean habilidades o aptitudes específicas, sólo se requiere un ambiente propicio, de materiales y recursos adecuados y, principalmente, de la no interferencia del adulto.

El arte como proceso expresivo y creativo, más que centrarse en el desarrollo de habilidades y técnicas se relaciona con: conocimiento de sí mismo; autoestima; exploración y potenciación de las habilidades personales; desarrollo de la imaginación creadora; exteriorización del mundo interno; sentimientos, conflictos y pensamientos; contención de procesos afectivos; generación de un mundo propio; concreción de un particular producto y la fluidez natural de su expresión individual.

Visto así, el arte es una vía de relaciones múltiples, todas orientadas al bienestar y la integralidad del niño y la niña, respetando su espacio, estilo, cultura e identidad.

El escenario para el desarrollo de la expresión artística del niño y la niña es la libertad, el encuentro con la cultura, la apreciación estética, la exploración de materiales diversos y versátiles, con la observación e interpretación propia de la realidad y la búsqueda del placer, el asombro y la valoración de sus creaciones.

Experiencias de mayor complejidad y desafío cognitivo

Los niños y niñas a diario se ven enfrentados a múltiples estímulos, a información de todo tipo a través de distintas vías o medios de comunicación. Su marco de interés se amplía por lo que se hace necesario extender la gama de oportunidades de experiencias de manera organizada e intencionada a fin de evitar el estancamiento y la repetición de lo conocido. En este sentido alcanza real importancia el concepto de “aprendizaje significativo” y “zona de desarrollo próximo” que se expresa en propuestas de experiencias de aprendizaje que, por una parte, permiten que el niño o niña conecte o integre lo que ya sabe o conoce con lo nuevo. Y, por otra, represente un desafío que explaye las posibilidades de aprender y por tanto, avance en su desarrollo.

En coherencia con lo descrito, se recomienda ofrecer experiencias de aprendizaje orientadas a: construir relaciones nuevas; representar mentalmente un proceso y explicarlo; descubrir causas y efectos desde la experimentación; resolver problemas prácticos; realizar procesos metacognitivos; plantear propuestas de experiencias desde necesidades manifiestas; fomentar el desarrollo de iniciativas grupales; y generar registros visuales documentados que puedan ser analizados y comunicados tanto individual como grupalmente. Es importante señalar que el niño y la niña manifiesta un comportamiento unificado de manera que, al hablar de desarrollo cognitivo, también estamos

refiriéndonos a factores motivacionales y afectivos esenciales y determinantes en su respuesta.

2.2 Aportes metodológicos

Como una forma de apoyar la práctica pedagógica en el Segundo Ciclo, se entregan algunos elementos, estrategias y enfoques educativos que pueden aportar a la implementación curricular.

Al igual que en la situación del Primer Ciclo, estas referencias pueden ser complementadas, enriquecidas, utilizadas en algunos de sus elementos, aspectos o énfasis, o integradas unas con otras, dependiendo del proyecto curricular que se encuentren desarrollando. Es importante señalar que pueden implementarse otras metodologías, sistemas educativos o innovaciones pedagógicas que sean coherentes con los principios y fundamentos del Referente Curricular JUNJI.

En este contexto, las siguientes referencias poseen distintos grados de concreción, algunos son apoyos metodológicos concretos y otras propuestas filosóficas y pedagógicas más complejas, que requieren de una implementación e innovación de mayor profundidad, implicando cambios en varios factores y elementos del currículo. Sin embargo, todas se presentan como alternativas que necesitan de estudio y análisis, que invitan a innovar o enriquecer la práctica curricular para este ciclo. El papel de los y las maestras exige investigación y aprendizaje continuo que se lleva a cabo con los niños y las niñas.

- **Proyecto de aula.** Surge a partir de los intereses, curiosidades y conversaciones, entre los niños y educadores. Las proposiciones de aprendizajes sugeridas por los educadores y consensuadas con los niños y niñas acerca de acontecimientos contingentes e impactantes en la vida de ellos y ellas, o situaciones que surgen de manera emergente -feria, museos, exposiciones, eventos deportivos, campañas o cualquier evento itinerante-. Estos proyectos parten de

las motivaciones, intereses, necesidades, fortalezas y potencialidades de los párvulos, considera las experiencias previas y se vincula con situaciones de la vida cotidiana, tomando en consideración cada una de las ideas, sugerencias y proposiciones de los niños y niñas, además de hacer partícipe a la comunidad educativa y familia.

Un proyecto de aula no tiene tiempo previamente determinado, sino que puede extenderse en tanto los niños y niñas van realizando descubrimientos y teniendo motivaciones que surgen producto del mismo proyecto, que dan paso a una profundización de contenidos o aspectos y, a otros mini-proyectos que los niños y niñas se interesan por abordar. Para ello es de suma importancia que las educadoras, técnicas o encargadas documenten la información y lo realizado, estando atentas a escuchar a los niños y niñas para tener en cuenta sus inquietudes.

- **Método de proyecto.** Surge de pequeños problemas que emanan del diario vivir con los niños y niñas. Se puede resolver de una forma concreta, práctica y colectiva. Comprende cinco pasos en su planificación: detección del problema; definición del problema; planteamiento de posibles soluciones; elección de respuestas o alternativas para solucionar el problema, y su implementación, evaluación y conclusiones. Se plantea generalmente para niños y niñas sobre tres años, comenzando con pequeños problemas del diario vivir sobre los cuales los niños y niñas son capaces de dar alternativas de solución y llevarlas a cabo. Posee un enfoque integrador de los aprendizajes y no siempre ha de llevar a un producto observable.

- **Talleres integrales.** Son una estrategia metodológica que puede concretizarse sin ninguna dificultad en niños y niñas mayores de tres años. Estos talleres facilitan la experiencia de jugar en pequeños grupos, al mismo tiempo de construir progresivamente su propia personalidad. Así también, permite desarrollar sus aptitudes y

potencialidades particulares. Una de las ventajas educativas estriba en que los avances de los niños y niñas se manifiestan en corto plazo y de manera consolidada.

Los talleres integrales se desarrollan en grupos más reducidos, por lo cual las interacciones entre pares y adulto son más cercanas y de mayor confianza, de manera que el despliegue de intereses, habilidades y potencialidades se expresa con mayor fluidez y evidencia. La experiencia es integral en tanto metodológicamente atiende a los distintos aspectos de la personalidad del niño y la niña.

Como modelo metodológico basado en la socialización, favorece el aprendizaje entre pares y adultos. Existe un enriquecimiento mutuo entre los distintos grupos que comparten los espacios, favoreciendo la autonomía, respetándose el derecho a ser individual, único y libre.

Existen tres modalidades de talleres:

- Talleres simultáneos con rotación de los grupos respecto de un mismo tema. Por ejemplo, el taller de matemáticas se divide en cuatro sub-grupos: comparación, clasificación, seriación y conjunto.
- Talleres permanentes opcionales, sin rotación. Por ejemplo, los niños y niñas pueden optar por taller de teatro, cocina, biblioteca, pintura, música, psicomotricidad.
- Talleres provisionales que se constituyen por pequeños grupos de trabajo en forma ocasional, orientados a satisfacer necesidades emergentes. Por ejemplo: taller de Fiestas Patrias, taller de Navidad, taller de juegos de verano.

Pedagogía Reggiana (basada en las escuelas infantiles de Reggio Emilia)

Este enfoque pedagógico-ético, estético y sociocultural es un reto para todos los que quieren ofrecer en sus propios contextos y comunidades las mejores oportunidades para que los niños y niñas vivan la experiencia de aprender con placer, ser reconocidos como sujetos de derechos y para que continuamente encuentren nuevos medios para crecer, traducir, reinventar e inventar con otros.

Bajo este enfoque pedagógico, los niños y niñas aprenden investigando y explorando temas que les interesan. El aprendizaje es un proceso social y cultural que no ocurre en aislamiento de otros niños y niñas, adultos y contexto. Los niños y niñas exploran los temas, objetos, elementos a través de proyectos en grupo, fomentando un sentido de comunidad, respeto por la diversidad y colaboración para lograr un fin común. El entorno está organizado para ofrecer una amplia gama de materiales, ambientes y espacios para que los niños y niñas expresen su aprendizaje, experiencia y vivencias a través de palabras, sonidos, música y desarrollo estético, mediante movimientos, dibujos, pinturas, esculturas, composiciones, teatro y fotografías, entre otros.

Este sistema educativo se sustenta también en un desarrollo autónomo de los niños y niñas en su creación. Hacer, pensar y descubrir nuevos e inesperados elementos, encuentro permanente con el medio ambiente natural y cultural, con la utilización de la luz en todas sus formas como elemento provocador de explicaciones, creaciones y motivaciones. También incorpora el aspecto estético del ambiente y la preocupación por situar las producciones de los niños y niñas en lugares destacados y demostrativos, contando con la delicadeza de resaltar sus trabajos y experiencias. Por ejemplo: enmarcar sus producciones con fondos y marcos que sobresalte lo creado por el niño y la niña; documentar a través de fotografías las actividades vividas por los párvulos y comunicar visible y explícitamente lo que los niños y niñas hacen y aprenden.

Esta pedagogía se sustenta además en la innovación permanente de elementos, ambientes, productos que estimulen la curiosidad y la expresión de todos los lenguajes con que el niño y la niña cuentan. Está permitida la investigación, el error, la experimentación, el descubrimiento y el asombro, pensando en que la expresión de los párvulos no puede ser limitada por la intervención del adulto, sino que éste tiene un rol esencialmente provocador.

El sistema educativo reggiano cuenta con importantes herramientas pedagógicas, como el procedimiento de la documentación, el tiempo dedicado al análisis, el debate y la reflexión sobre la práctica pedagógica, la vinculación con la comunidad, la inserción de la familia en el jardín y de éste en la comunidad. "Una práctica asentada en una profunda escucha, metáfora de la disponibilidad y sensibilidad para escuchar y ser escuchado, la comprensión de los niños y las niñas en relación con el mundo, entendiéndoles como seres ricos en posibilidades, de infinitas capacidades y nacidos con "cien lenguajes.....".²⁰

Los espacios transmiten y dan cuenta del cuidado estético de los detalles, de la amabilidad de sus espacios educativos, de sus propuestas y proyectos y de las relaciones que establecen con la cultura y la comunidad.

El ambiente educativo cuenta con un lugar de encuentro y convivencia que incorpora espacios semejantes al hogar, con una zona de cocina de elementos reales y de uso cotidiano de la vida hogareña llamada "plaza". El diseño del espacio posee salas comunicables entre sí que no cuentan con puertas. Por otra parte, en los diferentes lugares en que los niños y niñas trabajan hay materiales de diferentes tipos que motivan para composiciones gráficas, artísticas, musicales, entre otras, y cuenta con un taller, llamado "atelier" donde los materiales son vistos como lenguajes. El estilo de trabajo es "usar los materiales como lenguajes", donde cada niño puede usar todos los elementos que necesite para

²⁰ Referencia al poema *Los Cien Lenguajes de los Niños*, de Loris Malaguzzi.

expresar sus creaciones. Pueden hacer proyectos solos, en pequeños o grandes grupos. A este taller se asiste diariamente si es necesario sin un horario determinado.

VII. Organización de los aprendizajes: ámbitos-núcleos-categorías

Ámbitos de experiencias para el aprendizaje

La experiencia educativa tiene un carácter integrador; la acción del niño y la niña es unificada; su experiencia atraviesa los distintos dominios o campos del aprendizaje. En su proceso se conjugan aspectos motivacionales, afectivos, cognitivos, comunicativos, corporales que hacen de la experiencia un proceso integral.

Los ámbitos para el aprendizaje tienen la misma lógica en su definición. Al ser abordados en la planificación y ejecución de experiencias de aprendizaje deben visualizarse en forma inclusiva y relacional. Los tres ámbitos para el aprendizaje adquieren cierta interdependencia entre ellos, en tanto, la exclusión o predominio de alguno de ellos frena o potencia el desarrollo de los otros. Y tal como lo señalan las Bases Curriculares para la Educación Parvularia “la niña o el niño aprenden sobre sí mismos y de los demás como personas que son y que pertenecen a diferentes comunidades. Los niños y niñas y sus familias son parte de un contexto mayor que es el medio natural y cultural en general. En relación a estos dos ámbitos y la necesaria interacción que surge entre ellos, se forma un tercero que es el de la comunicación, el que actúa como mediador entre ambos”.²¹

La incorporación de los ámbitos para el aprendizaje en la planificación de las experiencias educativas de manera equilibrada es un imperativo. En coherencia con los fundamentos teóricos, políticas y énfasis institucionales, los ámbitos para el aprendizaje, han sido reconceptualizados con el propósito de transversalizar en la práctica pedagógica los aspectos esenciales que particularizan la gestión educativa en la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Núcleos de aprendizaje

Los aprendizajes esperados se encuentran organizados en núcleos de acuerdo a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, siendo también éstos, reconceptualizados para otorgar coherencia e integración al sello educativo institucional, que caracteriza este Referente Curricular JUNJI, en sus fundamentos, principios, conceptos y distinciones curriculares, que se concretan y desarrollan en la puesta en acción del currículo, que implementan las comunidades educativas.

Categorías de aprendizaje

En la misma perspectiva de la reconceptualización de ámbitos y núcleos, se crean nuevas categorías en la organización de los aprendizajes esperados, que enriquecen y focalizan aún más las distinciones curriculares del Primer y Segundo Ciclo, otorgando sentido e integración a los énfasis educativos y curriculares de la institución.

Mapas de Progreso y Programas Educativos del Primer y Segundo Nivel de Transición, Ministerio de Educación

Con relación a los Mapas de Progreso y Programas Educativos del Primer y Segundo Nivel de Transición, la Junta Nacional de Jardines Infantiles los plantea como recursos técnicos oficiales elaborados por la instancia central del Ministerio de Educación, constituyéndose en documentos de consulta y apoyo complementario opcional, por parte de las profesionales y técnicas de la institución. Asume las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, como principal marco conceptual para su particular implementación.

²¹ MINEDUC, Bases Curriculares para la Educación Parvularia, 2001.

Ámbito de Experiencias para el Aprendizaje	Núcleo de Aprendizaje ^{(*)22}	Categorías de aprendizaje planteadas para el Primer Ciclo ^{(*)23}
<p><u>Formación personal y social</u></p> <p>Hace referencia a los procesos de desarrollo personal progresivo que involucra niveles de autonomía creciente, manifestada en un continuo que va desde la libre exploración a la autorregulación en la toma de decisiones en las distintas dimensiones de la vida.</p> <p>Este desarrollo sólo es posible si el niño o niña se descubre a sí mismo como un ser único, con características y capacidades propias que le otorgan identidad y diferencian de otros, al mismo tiempo que le permiten aprender a vivir en la diversidad, manteniendo interacciones sociales inclusivas que le facilitan reconocer, disfrutar, valorar y respetar al otro en su contexto social y cultural de pertenencia, así como también con su identidad personal y derechos inherentes.</p> <p>Tanto el proceso de individuación y socialización implicados en el desarrollo personal social temprano, ocurren como resultado de interacciones sociales y afectivas que establecen los niños y niñas con su entorno cultural y comunitario más cercano, y cuando en la diversidad se encuentran espacios abiertos de participación en todos los sistemas en igualdad de oportunidades.</p>	<p><u>Autonomía</u></p> <p>Hace referencia al desarrollo progresivo de la capacidad de valerse por sí mismo, protagonizando activamente pensamientos, acciones, sensaciones, emociones, relaciones y decisiones que implican distinciones y consecuencias positivas en la vida personal y la de otros, en interacciones de convivencia, intercambio e igualdad de oportunidades y con perspectiva de género.</p>	<p><u>Movimientos voluntarios</u></p> <p>Hace referencia al proceso de la manipulación voluntaria de objetos por parte del niño y la niña y del cambio en su postura, estrechamente ligado a la adquisición de la marcha y con la consiguiente oportunidad de elegir entre alternativas, ocuparse de tareas sencillas y disfrutar del medio que lo rodea. Todo esto en el contexto de las diferencias individuales de niños y niñas.</p> <p><u>Impulso a la acción</u></p> <p>Hace referencia a los logros alcanzados por niños y niñas en el plano emocional, cognitivo y en la interacción con el medio, lo que les permite avanzar en crecientes grados de autonomía en diversas acciones en su entorno inmediato.</p>
	<p><u>Identidad</u></p> <p>Hace referencia a la identificación gradual de las características físicas y psicológicas que distinguen a un niño de otro, como ser único e individual, al mismo tiempo de reconocer a los otros en esta misma dimensión, valorando y valorándose positiva y complementariamente en esta diferencia con perspectiva de género, como sujeto de derecho con pertenencia a una familia y cultura propia.</p>	<p><u>Diferenciación</u></p> <p>Hace referencia al proceso que viven los niños y las niñas al transitar desde sentirse una misma cosa del conjunto de elementos y personas que lo rodean a diferenciarse como uno distinto a los demás. Esta diferenciación se da preferentemente con la interacción con la madre y otras figuras significativa y como consecuencia de su acción sobre los objetos.</p> <p><u>Singularidad</u></p> <p>Hace referencia al proceso a través del cual los niños y las niñas, al finalizar este período, reconocen algunas características que les son propias, manifiestan sus gustos y preferencias, se inician en el cuidado de sí mismos, se relacionan de manera particular con los demás y comienzan a presentar rasgos específicos de su personalidad.</p>
	<p><u>Convivencia</u></p> <p>Hace referencia a las formas de participación, organización, interacción y entendimiento que experimentan los niños y niñas en una relación de convivencia social en donde todos y cada uno aporta al bien común, opinando, construyendo, colaborando y asumiendo reglas, normas y valores sociales compartidos en la diversidad, como contribución al desarrollo de las personas, la vida comunitaria, su familia y cultura de pertenencia.</p>	<p><u>Interés por el otro</u></p> <p>Hace referencia al tránsito entre el egocentrismo del niño a un incipiente interés por otros interactuando en juegos, comunicándose, expresando sentimientos, demostrando preocupación por el otro en situaciones difíciles. Este logro dará paso a una participación más activa y el respeto a normas y reglas.</p>

²² No se aborda el núcleo "grupos humanos, formas de vida y acontecimientos relevantes" dado que en esta categorización se enfatizan los demás núcleos.

²³ Estas categorías no están presentes en el documento de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Corresponden a una conceptualización institucional de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

<p><u>Comunicación</u></p> <p>Hace referencia a las distintas formas o lenguajes que el niño o niña utiliza para expresar sentimientos, ideas, opiniones, percepciones, interpretaciones, visualizaciones y otros asociados a su particular forma de ser y comprender la realidad en convivencia con otros.</p> <p>El proceso comunicativo actúa como intermediario entre el mundo interno y externo del sujeto permitiendo la exteriorización de su particular identidad y acceso a la construcción gradual de nuevos significados culturales, que se expresan en coherencia con la diversidad y el contexto social de pertenencia.</p> <p>El desarrollo de procesos comunicativos cada vez más fluidos y comprensivos está sujeto al tipo y calidad de interacciones sociales que el niño y la niña establezcan con las personas de su entorno más cercano. Este proceso comunicativo se caracteriza por un diálogo horizontal, abierto y comprensivo en el cual lo esencial es el respeto a las ideas, opiniones, interpretaciones o percepciones del otro.</p>	<p><u>Lenguaje verbal</u></p> <p>Hace referencia al lenguaje oral y escrito, como herramienta cultural que permite organizar las experiencias y procesos vividos en categorías conceptuales, a fin de exteriorizarlas y comunicarlas de manera comprensiva para otros. El lenguaje verbal, propio de la condición humana, se desarrolla sólo en interacciones sociales, en el diálogo y encuentro con otros, permitiendo así interpretar, conocer y comprender los acontecimientos que afectan la sociedad, la cultura, la vida personal y la de otros.</p>	<p><u>Expresión oral</u></p> <p>Hace referencia al progresivo uso del lenguaje para nominar la realidad, relacionarse con los demás, comunicar sentimientos y deseos, ampliar su campo de acción sobre el mundo que lo rodea.</p> <p><u>Lenguaje comprensivo</u></p> <p>Hace referencia a los logros alcanzados en el uso del lenguaje gestual y oral que denotan comprensión en el acto comunicativo, expresado en la respuesta a instrucciones sencillas, la atención frente a relatos o conversaciones de su interés.</p>
	<p><u>Lenguaje artístico</u></p> <p>Hace referencia a la existencia de otras formas de lenguaje que permiten la libre expresión y comunicación de ideas, sentimientos, sensaciones, percepciones e interpretaciones del mundo interno y externo del que son parte los niños y niñas. Este tipo de lenguaje se vale de recursos y técnicas que permiten el desarrollo individual y grupal de aptitudes, potencialidades, sensibilidad estética y capacidades creativas a través del arte en sus distintas expresiones. Las experiencias artísticas son, sobre todo, experiencias creativas.</p>	<p><u>Exploración y expresión libre (*)</u></p> <p>Hace referencia a experiencias de observación, percepción, goce y exploración libre del cuerpo, diversos materiales, implementos, técnicas y manejo de herramientas con la intención de experimentar y descubrir transformaciones como efecto de la acción del niño/a de manera individual o con otros, con fines artísticos.</p> <p><u>Expresión creativa (*)</u> Hace referencia a la concreción de un producto creativo a través de la creación, recreación o innovación artística que refleje la individualidad, identidad, interés e imaginación propia, lo que le otorga un carácter original y único a la obra, en un marco de respeto a sus derechos, experiencias de vida familiar y cultural.</p>

<p><u>Relación con el medio natural y cultural</u></p> <p>Hace referencia a las múltiples oportunidades de explorar, ampliar, diversificar, comprender y extender las capacidades de aprender en el medio natural y cultural al que pueden acceder los niños y niñas. El territorio como primer contexto de aprendizaje familiar y entorno más cercano, genera múltiples y progresivas oportunidades, en tanto espacio de exploración y búsqueda del conocimiento e impregnación de la cultura como expresión viva de los avances y transformaciones que las sociedades van experimentando conforme a los acontecimientos que se desarrollan.</p> <p>Los niños y niñas construyen significados, relaciones y conocimientos imbricados en el mundo de sus vidas e intereses, lo que cada vez se amplía y complejiza a través de interacciones sociales y experiencias de aprendizaje con otros, en la argumentación y disidencia, en la constatación, aplicación e integración de nuevos y más amplios conceptos.</p>	<p><u>Seres vivos</u></p> <p>Hace referencia a los aprendizajes y contenidos relacionados con el descubrimiento, conocimiento y comprensión del mundo animal, vegetal y mineral, sus cambios y relaciones de interdependencia ecológica. El medio natural del territorio local y regional, se presenta como un espacio de experimentación sistemática, directa y sensorial de experiencias y proyectos orientados a la búsqueda cooperativa de respuestas. La satisfacción de una necesidad de conocimiento genera a su vez nuevos intereses, planteamientos e interrogantes que pueden ser resueltas en experiencias de intercambio con otros.</p>	<p><u>Exploración y conocimiento del mundo natural (*)</u></p> <p>Hace referencia al desarrollo de experiencias educativas que permiten el acceso del niño y la niña al conocimiento de seres vivos, recursos y fenómenos naturales y su implicancia en la vida de las personas, la sociedad y las culturas.</p>
	<p><u>Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación</u></p> <p>Hace referencia al desarrollo del pensamiento lógico matemático, utilizando la experiencia directa, los recursos del entorno natural y cultural más próximo, aplicando metodologías interactivas y atractivas que faciliten el aprendizaje de relaciones de tiempo, espacio, causalidad, cuantificación, resolución de problemas y otras orientadas a operaciones de mayor abstracción y complejidad en este ámbito, de manera gradual, respetando la individualidad en los estilos y ritmos de aprendizajes de cada niño y niña.</p>	<p><u>Atributos de los objetos</u></p> <p>Aproximación sensorial a la diversidad de atributos que poseen los objetos y las personas que lo rodean a través de las oportunidades que tenga de manipulación y contacto con variados elementos.</p> <p><u>Conceptos y relaciones desde lo corporal</u></p> <p>Hace referencia a la primera aproximación de conceptos y relaciones referidas a la ubicación de los objetos teniendo como referente central su propio cuerpo.</p>

Ámbito de experiencias para el aprendizaje	Núcleo de aprendizaje	Categorías de aprendizaje planteadas para el segundo ciclo
<p><u>Formación personal y social</u></p> <p>Hace referencia a los procesos de desarrollo personal progresivo que involucra niveles de autonomía creciente, manifestada en un continuo que va desde la libre exploración a la autorregulación en la toma de decisiones en las distintas dimensiones de la vida.</p> <p>Este desarrollo sólo es posible si el niño o niña se descubre a sí mismo como un ser único, con características y capacidades propias que le otorgan identidad y diferencian de otros. Al mismo tiempo le permiten aprender a vivir en la diversidad, manteniendo interacciones sociales inclusivas que le facilitan el reconocer, disfrutar, valorar y respetar al otro en su contexto social y cultural de pertenencia, así como con su identidad personal y derechos inherentes.</p> <p>Tanto el proceso de individuación y socialización implicados en el desarrollo personal social temprano, ocurren como resultado de interacciones sociales y afectivas que establecen los niños y las niñas con su entorno cultural y comunitario más cercano y cuando en la diversidad se encuentran espacios abiertos de participación en todos los sistemas en igualdad de oportunidades.</p>	<p><u>Autonomía</u></p> <p>Hace referencia al desarrollo progresivo de la capacidad de valerse por sí mismo, protagonizando activamente pensamientos, acciones, sensaciones, emociones, relaciones y decisiones que implican distinciones y consecuencias positivas en la vida personal y la de otros, en interacciones de convivencia, intercambio e igualdad de oportunidades y con perspectiva de género.</p>	<p><u>Motricidad y vida saludable</u></p> <p>Hace referencia al fortalecimiento y dominio del cuerpo y la incorporación de un estilo de vida saludable que se expresa en prácticas habituales de actividad física, alimentación saludable y autocuidado. Lo anterior en experiencias de gran satisfacción, agrado, cooperación e intercambio con otros.</p> <p><u>Iniciativa y confianza</u></p> <p>Hace referencia al proceso de potenciación de las capacidades propositivas, prospectivas y operativas que poseen los niños y niñas en experiencias y ambientes de libertad y confianza para poner a prueba sus potencialidades en igualdad de oportunidades y con perspectiva de género.</p>
	<p><u>Identidad</u></p> <p>Hace referencia a la identificación gradual de las características físicas y psicológicas que distinguen a un niño de otro como ser único e individual, al mismo tiempo de reconocer a los otros en esta misma dimensión, valorando y valorándose positiva y complementariamente en esta diferencia con perspectiva de género, como sujeto de derecho con pertenencia a una familia y cultura propias.</p>	<p><u>Reconocerse y apreciarse</u></p> <p>Hace referencia al proceso personal de cada niño en la toma de conciencia, reconocimiento y valoración de su particular individualidad, identidad sexual y género, en múltiples contextos de interacción e intercambios con otros, en una relación de reciprocidad y respeto a los derechos todos.</p> <p><u>Manifiestar su singularidad</u></p> <p>Hace referencia a la expresión de los particulares intereses, preferencias, sentimientos y lenguajes utilizados para identificar y comunicar el mundo interno propio e interpretar al otro en esta misma dimensión, facilitando de este modo el entendimiento y las relaciones de ayuda y reciprocidad.</p>

	<p><u>Convivencia</u></p> <p>Hace referencia a las formas de participación, organización, interacción y entendimiento que experimentan los niños y niñas en una relación de convivencia social en donde todos y cada uno aporta al bien común, opinando, construyendo, colaborando y asumiendo reglas, normas y valores sociales compartidos en la diversidad, como contribución al desarrollo de las personas, la vida comunitaria, su familia y cultura de pertenencia.</p>	<p><u>Participación y colaboración</u></p> <p>Hace referencia a procesos orientados a aprender a vivir con otros en la diversidad, a descubrir y disfrutar del valor de la cooperatividad, el reconocimiento de la participación en igualdad de oportunidades y el bien común como un punto de encuentro, unión y apoyo mutuo.</p> <p><u>Pertenencia y diversidad</u></p> <p>Hace referencia a la construcción de sentidos y significados compartidos respecto de las creencias, celebraciones y otras prácticas culturales importantes para su familia y comunidad territorial a la cual pertenecen, ampliando sus relaciones sociales y fortaleciendo los valores humanos en la diversidad.</p> <p><u>Valores y normas</u></p> <p>Hace referencia a procesos orientados a la construcción de valores humanos y reglas compartidas socialmente con el propósito de resguardar los derechos individuales y el bien común, en experiencias y prácticas sociales de organización y participación grupal, que ayuden a la resolución de conflictos y convivencia entre pares de manera positiva y satisfactoria.</p>
--	---	---

<p><u>Comunicación</u></p> <p>Hace referencia a las distintas formas o lenguajes que el niño o niña utiliza para expresar sentimientos, ideas, opiniones, percepciones, interpretaciones, visualizaciones y otros asociados a su particular forma de ser y comprender la realidad en convivencia con otros.</p> <p>El proceso comunicativo actúa como intermediario entre el mundo interno y externo del sujeto permitiendo la exteriorización de su particular identidad y acceso a la construcción gradual de nuevos significados culturales, que se expresan en coherencia con la diversidad y el contexto social de pertenencia.</p> <p>El desarrollo de procesos comunicativos cada vez más fluidos y comprensivos está sujeto al tipo y calidad de interacciones sociales que el niño y niña establezca con las personas de su entorno más cercano. Este proceso comunicativo se caracteriza por un diálogo horizontal, abierto y comprensivo en el cual lo esencial es el respeto a las ideas, opiniones, interpretaciones o percepciones del otro.</p>	<p><u>Lenguaje verbal</u></p> <p>Hace referencia al lenguaje oral y escrito, como herramienta cultural que permite organizar las experiencias y procesos vividos en categorías conceptuales, a fin de exteriorizarlas y comunicarlas de manera comprensiva para otros. El lenguaje verbal, propio de la condición humana, se desarrolla sólo en interacciones sociales, en el diálogo y encuentro con otros, permitiendo así interpretar, conocer y comprender los acontecimientos que afectan la sociedad, la cultura, la vida personal y la de otros.</p>	<p><u>Lenguaje oral</u></p> <p>Hace referencia a la expresión verbal y comprensiva que amplía y enriquece gradualmente los procesos comunicativos, haciéndolos más claros, fluidos, abiertos y dialógicos a fin de establecer relaciones de entendimiento, discusión e intercambio de puntos de vista con otros individual y culturalmente distintos.</p> <p><u>Lenguaje escrito</u></p> <p>Hace referencia al inicio de los procesos de producción e interpretación de textos escritos vinculados con el mundo de su vida personal, social y cultural, con significados compartidos con otros, en ambientes enriquecidos por el apoyo de recursos y metodologías acorde a sus individualidad y alcance cognitivo.</p>
	<p><u>Lenguaje artístico</u></p> <p>Hace referencia a la existencia de otras formas de lenguaje que permiten la libre expresión y comunicación de ideas, sentimientos, sensaciones, percepciones e interpretaciones del mundo interno y externo del que son parte los niños y niñas. Este tipo de lenguaje se vale de recursos y técnicas que permiten el desarrollo individual y grupal de aptitudes, potencialidades, sensibilidad estética y capacidades creativas a través del arte en sus distintas expresiones. Las experiencias artísticas son, sobre todo, experiencias creativas.</p>	<p><u>Exploración y expresión libre (*)</u></p> <p>Hace referencia a experiencias de observación, percepción, goce y exploración libre del cuerpo, diversos materiales, implementos, técnicas y manejo de herramientas con la intención de experimentar y descubrir transformaciones como efecto de la acción del niño de manera individual o con otros, con fines artísticos.</p> <p><u>Expresión creativa (*)</u></p> <p>Hace referencia a la concreción de un producto creativo a través de la creación, recreación o innovación artística que refleje la individualidad, interés e imaginación propia, lo que le otorga un carácter original y único a la obra, en un marco de respeto a sus derechos, experiencias de vida familiar y cultural.</p>

<p><u>Relación con el medio natural y cultural</u></p> <p>Hace referencia a las múltiples oportunidades de explorar, ampliar, diversificar, comprender y extender las capacidades de aprender en el medio natural y cultural, a las que pueden acceder los niños y niñas. El territorio como primer contexto de aprendizaje familiar y entorno más cercano, genera múltiples y progresivas oportunidades, en tanto espacio de exploración y búsqueda del conocimiento e impregnación de la cultura como expresión viva de los avances y transformaciones que las sociedades van experimentando conforme a los acontecimientos que se desarrollan.</p> <p>Los niños y niñas construyen significados, relaciones y conocimientos imbricados en el mundo de sus vidas e intereses, lo que cada vez se amplía y complejiza a través de interacciones sociales y experiencias de aprendizaje con otros, en la argumentación y disidencia, en la constatación, aplicación e integración de nuevos y más amplios conceptos.</p>	<p><u>Seres vivos</u></p> <p>Hace referencia a los aprendizajes y contenidos relacionados con el descubrimiento, conocimiento y comprensión del mundo animal, vegetal y mineral, sus cambios y relaciones de interdependencia ecológica. El medio natural del territorio local y regional, se presenta como un espacio de experimentación sistemática, directa y sensorial de experiencias y proyectos orientados a la búsqueda cooperativa de respuestas. La satisfacción de una necesidad de conocimiento genera a su vez, nuevos intereses, planteamientos e interrogantes que pueden ser resueltos en experiencias de intercambio con otros.</p>	<p><u>Exploración y conocimiento del mundo natural (*)</u></p> <p>Hace referencia al desarrollo de experiencias educativas que permiten el acceso del niño/a al conocimiento de seres vivos, recursos y fenómenos naturales y su implicancia en la vida de las personas, la sociedad y las culturas.</p> <p><u>Experimentación y búsqueda de resultados. (*)</u></p> <p>Hace referencia al desarrollo de la capacidad de observación y formulación de preguntas que lleven a los niños y niñas a la búsqueda de respuesta a través de pequeños proyectos de investigación que impliquen organización y participación, además de la sistematización en los procesos y resultados.</p>
	<p><u>Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes</u></p> <p>Hace referencia a la comprensión, integración y apropiación de los procesos sociales y culturales que viven las organizaciones territoriales y comunidades a las cuales pertenecen los niños y las niñas, así como al acceso al conocimiento y las transformaciones que afectan la cultura de un país por la evolución de las sociedades y los avances de la ciencia aplicada. Lo anterior en un marco de respeto a los derechos humanos y diversidad cultural.</p>	<p><u>Integración y conocimiento del mundo social (*)</u></p> <p>Hace referencia a procesos activos de acercamiento e interacción con las organizaciones e instituciones sociales del territorio que se vinculan con la vida de las distintas personas y culturas presentes en la comunidad.</p> <p><u>Integración y conocimiento del mundo cultural y tecnológico (*)</u> Hace referencia a procesos intencionados de acceso a elementos y expresiones culturales diversas en distintos ámbitos y momentos de la historia. Así también incorpora el reconocimiento de la tecnología como un recurso o herramienta cultural al servicio de las personas independiente de su condición personal, social o cultural.</p>

	<p><u>Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación</u></p> <p>Hace referencia al desarrollo del pensamiento lógico matemático, utilizando la experiencia directa, los recursos del entorno natural y cultural más próximo, aplicando metodologías interactivas y atractivas que faciliten el aprendizaje de relaciones de tiempo, espacio, causalidad, cuantificación, resolución de problemas y otras orientadas a operaciones de mayor abstracción y complejidad en este ámbito, de manera gradual, respetando la individualidad en los estilos y ritmos de aprendizaje de cada niño y niña.</p>	<p><u>Manejo de conceptos y relaciones (*)</u></p> <p>Hace referencia a procesos orientados a establecer relaciones y manejo de conceptos lógico-matemáticas a nivel concreto y simbólico, respetando la individualidad y diversidad de los niños y niñas.</p> <p><u>Aplicación y resolución de problemas (*)</u></p> <p>Hace referencia a procesos de resolución de problemas simples, así como a la interpretación representación y aplicación de relaciones, datos, instrumentos y técnicas en acciones vinculadas con la realidad y diversidad de personas y culturas.</p>
--	--	--

VIII. Contextos para el Aprendizaje

Los contextos de aprendizaje corresponden a todas aquellas dimensiones del trabajo educativo que articuladamente confluyen para ofrecer aprendizajes de calidad a los niños y niñas.

Los contextos de aprendizaje orientan y determinan en gran parte las prácticas educativas. En torno a ellos se organiza la acción pedagógica, se expresan los sentidos, las apuestas metodológicas, las orientaciones del trabajo con los niños y las niñas. La planificación y la evaluación, los ambientes educativos, la organización del tiempo, la comunidad educativa y el territorio en que se emplazan las salas cuna, jardines infantiles y programas educativos constituyen los contextos claves de esta propuesta curricular.

Ambiente educativo

El concepto de ambiente educativo hace referencia a los espacios físicos, el equipamiento, la organización de los materiales, los objetos seleccionados para la acción pedagógica, en un marco de interacciones positivas en que niños y niñas conviven, experimentan valores, resuelven pacíficamente los conflictos, se respetan normas y hay cabida para la diversidad de niños, niñas y su cultura.

El ambiente educativo que se prepare para los niños y niñas debe ser en primer lugar, un espacio para estar consigo mismos y con los demás, un espacio que contribuye al encuentro y en que los niños y niñas pueden organizarse práctica, emocional y cognitivamente, y en el que es posible implementar múltiples y variadas experiencias de aprendizaje. Un ambiente educativo estable, con una estructura que permanece en lo esencial, porque contiene los códigos, hábitos y rituales de un grupo humano, que convive en un espacio que comparte.

Los niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo en las salas cuna, jardines infantiles y programas educativos, de ahí la necesidad de poner atención a este contexto que debe ser enriquecido, nutrido con el aporte de los niños y niñas y los adultos responsables.

Espacios sobrios, organizados para que los niños y niñas se valgan por sí mismos de acuerdo a sus distintos niveles de madurez, con elementos pedagógicamente seleccionados que den cabida a las experiencias de diversidad de niños y niñas que forman parte de un grupo. Ambientes educativos que ofrezcan posibilidades de “estar” en un contexto lo más natural, próximo a sus vivencias y al hogar.

Es importante procurar un ambiente educativo que no pierda o interrumpa la armonía con el espacio exterior, con la naturaleza y la cultura, dispuesto a que los niños y niñas se contacten con ella, con sus sonidos, con el asombro y su descubrimiento como fuente de aprendizaje y expresión.

Un ambiente dispuesto a la innovación, al cambio, al asombro, al humor y al encuentro, brindando un lugar habitable, amable, amigable, estético y, fundamentalmente, un lugar para y de los niños y niñas y de sus familias, abierto a la comunidad.

En esta dimensión también cabe considerar todos los espacios comunitarios que pueden ser el escenario de la actividad pedagógica, recintos, lugares al aire libre, actores locales que son escogidos porque permiten a los niños y niñas aprender de otros y de los distintos recursos de los cuales dispone la comunidad. En este escenario también es relevante que la sala cuna, jardín infantil o programa educativo, abra sus puertas a la comunidad generando experiencias o actividades conjuntas que se desarrollen en la unidad educativa.

La planificación y la evaluación

La planificación y la evaluación son dos procesos que marcan el inicio y el final de los procesos educativos. Ambas dimensiones se retroalimentan mutuamente: se planifica en función del diagnóstico evaluativo que se tiene de los niños y niñas, y se evalúa aquello que se planifica. Planificar es anticipar, prever, poner en orden, priorizar, tomar medidas,

para llevar acciones dotándolas de intencionalidad pedagógica que, además de los antecedentes evaluativos de los aprendizajes, debe recuperar el interés de los niños, sus ideas y proyectos organizando diversas actividades simultáneas.

Planificar la experiencia pedagógica no excluye la posibilidad de desarrollar experiencias educativas que emerjan en la acción cotidiana y que con la mediación del adulto se puedan guiar, enriquecer y sacarle el máximo de provecho como experiencias significativas para los niños y las niñas.

La evaluación de los niños así como la de los distintos contextos de aprendizaje, permiten al educador tener una visión integral respecto del desarrollo de su proyecto curricular y consta de tres etapas: la planificación de la evaluación, la implementación y el análisis de la información. Estas etapas dan respuesta a las preguntas de qué evaluar, cómo, cuándo y para qué. Los instrumentos para obtener información evaluativa pueden ser diferentes, desde herramientas estructuradas de carácter cuantitativo, hasta registros cualitativos o documentación con información: trabajos, registros fotográficos u otros, de las actividades y experiencias diarias de los niños y las niñas.

Lo más relevante en la educación inicial es conocer en el más amplio sentido a los niños y niñas, dejándoles expresarse, desenvolverse -lo más natural posible- reconociendo sus múltiples formas de hacer, pensar, imaginar y crear, como dice Loris Malaguzzi, los educadores deben ser una “gran oreja” para escuchar al niño y la niña, sólo así la planificación y evaluación cobra sentido.

La organización del tiempo

La organización temporal determina el curso que van a seguir las actividades durante el día, corresponde a la manera de aproximarse a las acciones que realizarán los niños y las niñas durante la jornada

actividades permanentes y variables, en espacios interiores y exteriores, actividades iniciadas por el niño y el educador, actividades de formación de hábitos, alimentación, de cuidado personal. En la organización del tiempo diario es donde mayormente se expresan las tendencias, los modos de hacer, las particularidades de las propuestas pedagógicas, el cómo y cuando se operacionalizan las prácticas educativas. Un buen manejo del tiempo está directamente relacionado con el bienestar de los niños y niñas, con la satisfacción oportuna de sus necesidades y con la respuesta a sus intereses.

Los momentos señalados en la organización del tiempo son una referencia, es indispensable flexibilizarlos de acuerdo a los tiempos propios de los niños y niñas, de acuerdo a las condiciones climáticas y al tiempo que requieren las experiencias pedagógicas para llevarlas a cabo.

La organización del tiempo permite que los niños y niñas tengan un referente de lo que va sucediendo a lo largo del día, saber qué viene antes y qué después, les otorga estabilidad, seguridad, les ayuda a ordenar sus acciones, les aporta organización. Sin embargo, no es estático e inamovible. Al contrario, debe cambiar en el transcurso del tiempo, adaptarse a lo que viven y les interesa a los niños y niñas.

La comunidad educativa

La comunidad educativa es el conjunto de actores que, vinculados por el interés de mejorar los aprendizajes y favorecer una sana socialización de los niños y niñas, converge desde distintas posiciones en una comunión que da el soporte social y cultural de un proyecto educativo o plan general. Distingue a una comunidad educativa la convivencia de distintas culturas, creencias, valores y perspectivas que en una acción mancomunada dan lugar una propuesta común, en que el interés superior son los niños y las niñas, y donde sus actores se relacionan desde la diferencia para ofrecer una plataforma sólida y consistente al proyecto educativo.

Actores centrales de la comunidad educativa son el equipo de trabajo, los propios niños y niñas y sus familias, agentes clave del lugar en que están emplazados las salas cuna, jardines infantiles y programas educativos.

La forma como la comunidad educativa se hace parte del proyecto del jardín o plan general se presenta de distintas maneras de acuerdo a la realidad particular de cada una de ellas.

El equipo de trabajo y los niños y niñas a través de un entretrejo de interacciones, en el marco de ciertos valores, normas, ritos y costumbres, se movilizan en torno a propósitos que dan el norte y el carácter al trabajo de todos los días. Las familias de los niños contribuyen a este propósito, nutriendo el trabajo con el conocimiento de sus niños y niñas, al servicio del aprendizaje de sus hijos, jugando un papel de control social respecto de la educación brindada por el centro educativo, aportando sus particularidades como familias diversas.

Territorialidad

El entorno territorial integra los elementos naturales, culturales y sociales configurando un sistema de interacciones en permanente transformación y tienen una dimensión espacial. Los lugares así como sus habitantes, reflejan las formas de vida y por tanto se transforman en potenciales oportunidades de aprendizaje para los niños y niñas que la implementación del currículo debe considerar al momento de ponerse en práctica, construyendo un currículo pertinente a las realidades locales.

Se espera que los niños y niñas, además de identificar los elementos que lo conforman, vayan descubriendo y comprendiendo progresivamente las relaciones entre los distintos objetos, fenómenos, hechos y personas para explicarse y actuar creativamente distinguiendo sus distintos elementos. El territorio es el lugar de vida de los niños, niñas

y sus familias al cual contribuyen con sus propias formas, valores y costumbres.

Otorga identidad cultural a un espacio geográfico que se constituye en un lugar común y propicio para el aprendizaje de los niños y las niñas. En él, los niños y las niñas aprenden a pertenecer, a compartir con otros que tienen modos de vida similares, pero que al mismo tiempo se diferencian entre sí. En el territorio se expresa y vive la diferencia y es propicio para desarrollar conductas de inclusión en los niños, las niñas y sus familias.

Las personas comparten modos de vida, se valen de los mismos servicios que ofrece el Estado, crean lazos afectivos, transitan por las mismas calles y lugares, se nutren del ambiente natural y cultural.

IX. Estrategias centrales para la implementación curricular, dos procesos fundamentales: construcción curricular colectiva y formación continua

La Construcción Curricular Colectiva y el Proceso de Formación Continua en JUNJI, se fundamenta teóricamente desde concepciones de persona, sociedad, realidad, relaciones, tensiones u otros aspectos que provienen desde la Teoría Crítica. Es así como la Junta Nacional de Jardines Infantiles hace una apuesta a la confianza en las capacidades que tienen las personas para aprender, desarrollarse y decidir respecto del currículo.

Desde la Teoría Crítica se concibe a la persona como un sujeto activo y libre, que despliega todo un potencial creativo. Una persona que no necesita ser instruida permanentemente, dirigida o dominada por otro, sino como un sujeto capaz de pensar y actuar por sí mismo, de conciencia crítica, que puede optar y transformar la realidad para mejorarla con otros. En este mismo sentido, las decisiones que toma son críticas y reflexivas; las analiza y juzga con sus pares, las revisa en coherencia con el contexto histórico, social y cultural de aplicabilidad, son decisiones argumentadas desde el saber teórico y el saber práctico.

El concepto de realidad, desde el fundamento crítico, tiene la complejidad propia de los procesos sociales: dinámica, diversa, compleja, conflictiva, holística, multidimensional y sistémica. En esta realidad se construye el currículo, desde la observación particular de cada realidad y diversidad cultural, la comunidad en su conjunto da respuesta a las preguntas y decisiones del currículo de manera reflexiva. En esta lógica, se releva el concepto de “investigadora en acción”, orientada a la comprensión y transformación de los procesos educativos, bajo principios y criterios que resguardan un concepto de niño y niña en un contexto cultural, social y comunitario de pertenencia, con potenciales y fortalezas, con capacidades para elegir y proponer, argumentar y debatir, para crear y vivir en convivencia aceptando la diversidad.

1. Construcción curricular colectiva

La operacionalización del currículo en JUNJI se expresa principalmente en el proyecto educativo o en la Planificación General que explicita las decisiones educativas que toma o se plantea la propia comunidad educativa en un marco de flexibilidad curricular, asumiendo las políticas, criterios y énfasis que otorgan la unificación institucional necesaria y resguardan una práctica pedagógica reflexiva, orientada a identificar el efecto que ésta tiene, en el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas, las que se expresan en el presente Referente Curricular.

La JUNJI sustenta las decisiones del currículo utilizando como principal marco conceptual las Bases Curriculares para la Educación Parvularia que promueven la operacionalización de un currículo que responde a la diversidad cultural, que asume la integración de los ámbitos y núcleos de aprendizajes en la experiencia educativa y la interdependencia de los aprendizajes en atención al desarrollo de la integralidad del niño y la niña como persona individual y única. Así también, cada comunidad educativa asume los fundamentos teóricos institucionales y puede incorporar otros que sustenten las particulares propuestas curriculares y pedagógicas en coherencia con el enfoque técnico pedagógico que plantea el referente institucional.

La construcción curricular se propone como colectiva, en tanto recoge e integra la participación activa de los actores sociales que conforman la comunidad educativa, quienes en un proceso comprensivo, seleccionan y deciden respecto de: qué, cómo, dónde, cuándo, con qué y para qué enseñar, participación que es liderada por la educadora, técnica o encargada del grupo de párvulos. Estas decisiones se van concretando en los Contextos para el Aprendizaje: planificación, conformación y funcionamiento de comunidades educativas, organización del espacio educativo, organización del tiempo (corto, mediano y largo plazo) y evaluación, elementos esenciales del currículo, así como también

la organización de los aprendizajes: ámbitos-núcleos-categorías. Esta forma de plantear la construcción del currículo permite a las comunidades educativas la integración de metodologías y temas que favorecen la innovación, dando respuesta a las distintas y específicas opciones pedagógicas que cada comunidad educativa sustenta.

2. Formación continua

El componente de Formación Continua en la Junta Nacional de Jardines Infantiles está orientado al fortalecimiento y desarrollo de nuevas competencias técnicas en profesionales, técnicas y agentes educativos que conforman la comunidad educativa y que tienen como responsabilidad permanente, el análisis reflexivo de sus prácticas con miras a mejorarlas.

El proceso de Formación Continua se operacionaliza en las llamadas Comunidades de Aprendizaje, instancias que surgen y funcionan en el propio contexto laboral, conformadas por las comunidades educativas que cumplen una función pedagógica en los diferentes programas institucionales.

Las Comunidades de Aprendizaje en la Junta Nacional de Jardines Infantiles están definidas como “la organización que construye la Comunidad Educativa al involucrarse en un Proyecto Educativo propio, para educarse a sí misma y consecuentemente con esto, potenciar la educación de los niños y niñas a su cargo; y aportar experiencias y lecciones aprendidas a otras Unidades Educativas. Ello, en un marco de un esfuerzo cooperativo, solidario que le permita modificar la relación que establece con la práctica pedagógica sobre la base de un diagnóstico, no sólo de sus carencias y debilidades sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades”.²⁴

En coherencia con lo definido institucionalmente, las Comunidades de Aprendizaje presentan un comportamiento sistemático, planificado y evaluado, no sólo en su funcionamiento, sino también en su impacto respecto de las transformaciones que se van observando en la práctica de manera sostenida. Son grupos estables que comparten experiencias laborales comunes bajo principios y criterios que hacen del encuentro entre pares, una instancia de aprendizaje activo, participativo, crítico, reflexivo, cooperativo y fundamentalmente contextualizado y coherente con las necesidades de conocimiento y cuestionamientos que la comunidad educativa se plantea.

Las Comunidades de Aprendizaje tienen distintos objetivos, convocan a distintos actores sociales y funcionan en distintos horarios y frecuencias lo que abre a la comunidad educativa mayores posibilidades de intercambio y retroalimentación a través de distintas alternativas. Entre las Comunidades de Aprendizaje propuestas se señalan las siguientes:

a) Comunidad de aprendizaje de la unidad educativa

Es la instancia que agrupa a toda la comunidad educativa de un mismo jardín infantil. En este espacio se aborda el estudio y análisis de temas que involucran la participación del colectivo, temas que se vinculan con los contenidos del Proyecto Educativo Institucional (Planes de Acción, Proyectos y Programas específicos, Planes de Mejora, Políticas, Orientaciones, etc.). En este marco se analizan acciones, procesos y resultados. Se ponen en común temas sustanciales para el éxito de la gestión educativa y es un espacio abierto a la participación de la familia.

²⁴ Marco Curricular 2005, Conceptualización basada en los fundamentos técnicos de la iniciativa Fundación W.K. Kellogg para América Latina y el Caribe, periodo 1997-2002.

b) Comunidad de aprendizaje de aula

Es la instancia que convoca al equipo de aula, a la comunidad educativa que asume la práctica pedagógica de un determinado grupo. El objetivo de esta comunidad se centra en el análisis de las prácticas pedagógicas con el fin de mejorarlas. Planifican y evalúan en conjunto, retroalimentando la experiencia educativa, resignificándola a la luz de nuevos enfoques o perspectivas teóricas, para el logro de más y mejores aprendizajes. Este espacio se abre también a la integración de la familia, especialmente en los jardines infantiles alternativos en que la comunidad educativa incorpora a la familia, la cual es participante activa en la ejecución de la planificación y desarrollo del proceso pedagógico. En la situación de los jardines infantiles alternativos que cuentan con la educadora de párvulos, ésta debe integrarse a la Comunidad de Aprendizaje de Aula. Si éstos no cuentan con una educadora, deben generar los espacios de Comunidades de Aula en horario de tarde disponible.

c) El Círculo de capacitación y extensión de aprendizajes

Es el espacio o la vía de comunicación de lo aprendido que hace extensivo el conocimiento sistematizado que fue capaz de generar una determinada comunidad educativa, ya sea un jardín infantil, familiar o Programa Educativo para la Familia. Este evento está dirigido a otras unidades educativas del sector, es decir, jardines infantiles, jardines familiares, Programa de Mejoramiento de la Infancia (PMI), Programa Educativo para la Familia, Programa Conozca a Su Hijo y otros centros educativos particulares o subvencionados del territorio.

La frecuencia, duración y metodología de realización de esta estrategia es determinada por la propia comunidad educativa, por su interés y necesidad de comunicar una experiencia exitosa, sistematizada y documentada. Tal como se señala en el diseño de esta estrategia de Formación Continua, el Círculo de Capacitación y

Extensión de Aprendizajes, es la instancia que da cuenta o visibiliza la implementación de un proceso intencionado de transformación de una práctica pedagógica.

d) Comunidades de aprendizaje de los Jardines Familiares

Es la instancia que convoca a las encargadas de los Jardines Infantiles Alternativos y responde a la organización que el grupo de participantes determine en cuanto a frecuencia, duración y contenidos a analizar. Se recomienda el acompañamiento o asesoría de algún integrante del ETT. A esta instancia podrían integrarse otras profesionales o agentes educativos responsables del Programa de Mejoramiento de la Infancia.

e) Comunidades de aprendizaje de Jardines Familiares parte del Programa de Mejoramiento de la Calidad

Instancia que surge por la necesidad de evaluar y optimizar los cambios asociados a la incorporación de una educadora de párvulos. Su frecuencia y objetivo es determinada por los participantes.

f) Comunidad de aprendizaje del Programa Educativo para la Familia

Esta instancia, agrupa a las educadoras de párvulos y Equipos Técnicos Regionales responsables del Programa Educativo para la Familia en la Región.

Estos espacios de encuentro abordan el estudio y análisis de temas que involucran la participación de todas las educadoras responsables del programa y permiten analizar de manera colectiva contenidos vinculados al programa, con el fin de construir nuevos aprendizajes colaborativamente y facilitar la toma de decisiones en los procesos educativos que también promueven la contrastación de las propias prácticas con los otros. En este marco se analizan acciones, procesos y resultados.

A esta instancia podrían integrarse otras profesionales o agentes educativos responsables del programa Conozca a su Hijo. La frecuencia, objetivos y duración son determinadas por los participantes.

g) Comunidades de aprendizaje regionales

Instancia que agrupa a distintos participantes de la región, pudiendo estar conformada sólo por Educadoras, Educadoras y Técnicas o sólo Técnicas. Esta estrategia se constituye en Comunidad de Aprendizaje siempre y cuando mantenga un comportamiento planificado, continuo y sistemático, además de asumir los principios teóricos y metodológicos planteados para estas instancias.

h) Comunidades de aprendizajes territoriales

Instancia que agrupa a distintos participantes del territorio, pudiendo estar conformada sólo por Educadoras, Educadoras y Técnicas o sólo Técnicas. Esta estrategia se constituye en Comunidad de Aprendizaje siempre y cuando mantenga un comportamiento planificado, continuo y sistemático. Además de asumir los principios teóricos y metodológicos planteados para estas instancias.

i) Comunidades de aprendizajes de supervisores, equipos territoriales, disciplinas y otros

Instancia que agrupa a profesionales que cumplen una misma o distinta función en el territorio o la región y que se sienten llamados a aprender con sus pares, presentando necesidades y objetivos comunes en pro de la mejora de su propia gestión.

Bibliografía

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

Alfredo Hoyuelos, *“La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi”*, España. Año 2006.

Blanco Guijarro, Rosa, *La Educación de Calidad Para Todos Empieza en la Primera Infancia*. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Revista Enfoques Educativos. Volumen 7, N°1. Año 2005.

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

Comisión Nacional de la Familia. Informe Final. Santiago, 1992.

Durston, Jonh, *“¿Qué es el Capital Social Comunitario?”*. Serie Políticas Sociales N°38. División de Desarrollo Social. CEPAL. Julio 2000.

INTEGRA, Lira Margarita, *Nuevos aprendizajes de cuerpo y movimiento*, Santiago, 2003

JUNJI, Departamento Técnico Pedagógico, *Módulo de Autocapacitación N° 5*, Sicomotricidad para sala cuna menor, Santiago, Chile, 2008.

JUNJI, Departamento Técnico Pedagógico, *Módulo de Autocapacitación N° 6*, Sicomotricidad para sala cuna mayor y nivel medio menor, Santiago, Chile, 2008.

JUNJI, Departamento Técnico Pedagógico, *Módulo de Autocapacitación N° 7*, La Diversidad como un Valor, Santiago, Chile, 2008.

JUNJI, Departamento Técnico Pedagógico, *Módulo de Autocapacitación N°15*, Enfoque territorial: aportes metodológicos, Santiago, Chile, 2008.

JUNJI, Departamento Técnico Pedagógico, *Módulo de Autocapacitación N°16*, Aprendizaje mediado: desarrollar del pensamiento desde la cuna. Santiago. 2009.

JUNJI. Departamento Técnico Pedagógico, *“Documento de Apoyo al Trabajo con Familias y Comunidad”*. Santiago, Abril 2008.

JUNJI. Departamento Técnico Pedagógico, *“La Política Institucional de JUNJI de Trabajo con Madres, Padres, Apoderados/as y Comunidad”*. Santiago, Noviembre 2001.

JUNJI. Departamento Técnico Pedagógico. “Marco Curricular de la Junta de Jardines Infantiles”. Santiago, Diciembre 2005.

JUNJI. Departamento Técnico Pedagógico. Informe de Focalización Social de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Año 2007 y 2008.

JUNJI. Informe de Avance del Estudio “Efectividad de la Sala Cuna JUNJI” (CEDEP-2008)

JUNJI. Programa Conozca a Su Hijo. Antecedentes y Forma de Aplicación. Santiago, Septiembre, 2009.

Loris Malaguzzi “La Educación Infantil en Reggio Emilia”, Italia, 2001.

MINEDUC. La Reforma Curricular de la Educación Parvularia, Una oportunidad de generar cambios significativos para una mejor calidad, Santiago, Chile, 2002.

MINEDUC. “Bases Curriculares de la Educación Parvularia”. Santiago, Octubre 2001.

MINEDUC. "Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educativo". Santiago, Enero 2002.

MINEDUC. División de Educación General. Unidad de Apoyo a la Transversalidad "Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo". Santiago, Enero 2002.

MINEDUC. Unidad de Curriculum y Evaluación. "Bases Curriculares de la Educación Parvularia". Santiago, Octubre 2001.

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

Peralta Victoria, Nacidos para ser y aprender. Editorial Infanto Juvenil, Buenos Aires, 2005.

PERSPECTIVAS. NÚMERO CIENTO CUARENTA Y CINCO. Revista trimestral de educación comparada. Vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008. Publicado en 2008 por la Oficina internacional de la educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Reca, Inés y Avila, Paula. "Escuela y Familia. Una Revisión desde el Estado del Arte" Informe Final preparado para el Programa de las 900 Escuelas. Santiago, 1998.

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

UNESCO, Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Santiago. 2004.



De la cuna al mundo

REFERENTE CURRICULAR