

SAN LUIS,

VISTO:

El EXD-0000-9040940/19; y,

CONSIDERANDO:

Que el Programa Innovación Educativa y el Subprograma Diseños Curriculares solicitan la aprobación del nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardín de Infantes de la Educación Inicial para su implementación en las instituciones del Sistema Educativo Provincial con distintos modelos de gestión: estatales, privados, autogestionados, generativos y digitales;

Que la Ley Nacional de Educación N° 26.206 de 2006 en su en su Art. N° 24 define que “la organización de la Educación Inicial tendrá las siguientes características: a) Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive y los Jardines de Infantes a los/as niños/as desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive” y que la Provincia respeta esta división entre Jardín Maternal y Jardín de Infantes;

Que las Resoluciones MECyT N° 225/04 (acts. DOCEXT 1674598/19 y 1674603/19), CFE N° 45/08 (acts. DOCEXT 1674608/19 y 1674619/19), N° 154/11 (acts. DOCEXT 1674627/19), N° 174/12 (act. DOCEXT 1674630/19), N° 256/15 (act. DOCEXT 1674634/19 y 1674637/19), N° 340/18 (acts. DOCEXT 1674640/19 y 1674641/19) y N° 343/18 (act. DOCEXT 1674646/19), contienen los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que deben ser tenidos en cuenta al revisar y elaborar los diseños curriculares jurisdiccionales;

Que en la Resolución N° 170-SECIYCE-ME-2018 del Ministerio de Educación de la Nación y su Anexo (acts. DOCEXT 1674648/19 y 1674649/19), se establecen los componentes que deberán contener los nuevos diseños curriculares jurisdiccionales de todo el país y el proceso para su validación nacional;

Que a los efectos de conformar una Comisión Curricular Jurisdiccional para la elaboración del documento Anexo se convocó a docentes de nivel inicial pertenecientes a la Unión Nacional de Educadores de Nivel Inicial, supervisoras del nivel y miembros del Consejo de Educación;

Que también se convocó para el mismo propósito a formadores de formadores pertenecientes a la carrera del Profesorado de Educación Inicial, a través de un acuerdo entre este el Ministerio de Educación y la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, que consta en Acta complementaria del Convenio 174/94, la cual obra en act. DOCEXT 1674651/19, ratificada por Resolución del Rectorado de la Universidad Nacional de San Luis N° 288/18, que obra en act. DOCEXT 1674652/19, así como al equipo técnico de los Subprogramas Nivel Inicial y Diseños Curriculares;

Que en el Anexo de la presente Resolución obra la propuesta del nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional para el Jardín de infantes de Educación Inicial, el cual cumple con los requisitos exigidos por la normativa nacional y jurisdiccional vigente;

Que a partir de la aprobación de este nuevo Diseño Curricular para la Educación Inicial se deja sin efecto la Resolución N° 117-ME-

2017, que contiene lineamientos curriculares para Educación Física para el Nivel Inicial, como así también toda otra norma que se oponga a la presente;

Que el presente Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardín de infantes de Educación Inicial será de aplicación a partir de la cohorte 2020, de manera progresiva, en todas las instituciones educativas del nivel primario del Sistema Educativo Provincial;

Que en act. NOTEDU 1678911/19 obra nota de elevo a Jefa de Programa Innovación Educativa;

Por ello y en uso de sus atribuciones;

LA MINISTRO SECRETARIO DE ESTADO DE EDUCACIÓN
RESUELVE

Art. 1°.- Dejar sin efecto, a partir de la cohorte 2020, los lineamientos curriculares para Educación Física para Nivel Inicial, aprobados por la Resolución N° 117-ME-2017, y toda otra norma que se oponga a la presente. -

Art. 2°.- Aprobar, a partir de la cohorte 2020, el Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardín de infantes de Educación Inicial, el cual se implementará en todas las instituciones del nivel de referencia del Sistema Educativo Provincial, conforme se detalla en el Anexo que forma parte de la presente Resolución. -

Art. 3°.- Establecer que el Diseño Curricular Jurisdiccional aprobado en el Art. 2° de la presente Resolución será de aplicación progresiva, en todos los Jardines de Infantes de la Educación Inicial pertenecientes a establecimientos educativos públicos con distintos modelos de gestión: estatales, privados, autogestionados, generativos y digitales, de la provincia de San Luis. -

Art. 4°.- - Gestionar formalmente la validez nacional del Certificado correspondiente a la finalización de estudios de Jardín de Infantes de Educación Inicial, según el Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardín de Infantes de Educación Inicial, aprobado en el Art. 2° de la presente Resolución ante la Dirección de Validez Nacional de Títulos y Estudios del Ministerio de Educación de la Nación.-

Art. 5°.- - Pasar las actuaciones de referencia al Programa Innovación Educativa y, por su intermedio, hacer saber a: Subprograma Escuelas Autogestionadas; Subprograma Escuelas Generativas; Área Escuelas de Gestión Privada y, por intermedio de éstos, a las escuelas de los distintos tipos de gestión que a cada uno les corresponda; Programa Educación; Subprograma Nivel Inicial; Supervisión y, por su intermedio, a los establecimientos educativos de gestión estatal correspondientes. -

Art. 6°.- - Comunicar y archivar.-

ANEXODISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DE
JARDÍN DE INFANTES DE LA EDUCACIÓN INICIAL

1) MARCO GENERAL

a. Encuadre normativo nacional y provincial

El presente Diseño Curricular Jurisdiccional (en adelante: DCJ) se enmarca en las leyes, resoluciones y documentos emitidos tanto a escala nacional como provincial, que establecen las bases y definiciones que regulan la Educación Inicial. En este sentido, es necesario especificar que si bien la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en adelante: LEN) en su Art. N° 24 define que “la organización de la Educación Inicial tendrá las siguientes características: a) Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive y los Jardines de Infantes a los/as niños/as desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive” y la Provincia respeta esta división entre Jardín Maternal y Jardín de Infantes, en este documento se incluyen solamente los lineamientos curriculares para los Jardines de Infantes, es decir, este DCJ regula las salas de 3 (tres), 4 (cuatro) y 5 (cinco) años.

A nivel nacional se debe mencionar, en primer lugar, la Constitución de la República Argentina, que reconoce en su Art. N° 75 (punto 22) en todo la Convención de los Derechos del Niño, la cual declara en los Art. N° 28 y N° 29 que los niños tienen el derecho a recibir educación, gratuita y obligatoria, considerando que es imprescindible para el desarrollo personal y social del niño.

En concordancia con este principio, los siguientes ítems corresponden a los objetivos de la LEN en su Art. N° 20, señala:

“2. Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.

3. Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.

4. Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

5. Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.

6. Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.

7. Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.

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

9. Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.”

Esta norma y su modificatoria, la Ley N° 27.045 de 2014 establecen la universalización de la sala de 3 años y la obligatoriedad de las salas de 4 y de 5 años.

A continuación, se abordan distintas leyes nacionales que regulan aspectos parciales de la dimensión curricular, como la Educación Sexual Integral, la Educación Ambiental y la Educación Vial.

En primera instancia, la Ley N° 26.150 de 2006 de Educación Sexual Integral (en adelante: ESI) refiere en su Art. N° 1 que “todos los educandos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de la jurisdicción nacional, provincial (...); en consecuencia, este DCJ incluye lineamientos curriculares para la ESI.

Asimismo, los aspectos ambientales deben ser tenidos en cuenta según los Art. N° 14 y N° 15 de la Ley N° 25.675 General del Ambiente, ya que en todos los niveles se debe, desde el currículum, “facilitar la percepción integral del ambiente y el desarrollo de una conciencia ambiental”.

Por otra parte, se tiene en cuenta lo prescripto por la Ley N° 27.214 de 2015 de Promoción de la Educación Vial que establece “la inscripción de la problemática de la Educación Vial en el campo más amplio de la educación ciudadana” teniendo en cuenta que se promueve “el acceso igualitario y democrático de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a conocimientos, hábitos y prácticas centrales para la protección de la vida y su bienestar físico y psíquico”.

En relación con lineamientos curriculares específicos, es preciso contemplar las normas emanadas del Consejo Federal de Educación (en adelante: CFE). Al respecto, es necesario aclarar que el CFE es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, con el fin de asegurar la unidad del sistema educativo. Este organismo está presidido por el Ministro de Educación de la Nación y las máximas autoridades educativas de cada jurisdicción. En consecuencia, se toma como marco las Resoluciones CFE N° 225/04 sobre Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (en adelante: NAP), N° 154/11, sobre mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el Nivel Inicial y Primario y la Resolución N° 174 /12, que regulan las pautas para el mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes en todos los niveles, teniendo en cuenta las trayectorias escolares reales. Los siguientes ítems corresponden al “Sentido de los aprendizajes en el Nivel Inicial” de los NAP:

“1. Propiciar la conformación de identidad personal y colectiva, promoviendo el reconocimiento de culturas, lenguajes e historias personal, familiar, local, provincial, regional y nacional.

2. Promover el conocimiento y respeto de valores y normas para la formación de actitudes en relación con la confianza en sí mismo, en los otros, la autonomía, la solidaridad, la cooperación, amistad, trabajo compartido, etc.

3. Propiciar la comunicación y expresión a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales, brindando un ámbito confiable que ofrezca oportunidades para adquirir seguridad en los recursos propios, en la relación con los otros y que promueva el conocimiento del mundo cultural.
4. Alentar el juego como contenido cultural de valor, incentivando su presencia en las actividades cotidianas.
5. Asegurar la enseñanza de conocimientos significativos que amplíen sus saberes y aumenten el placer por conocer.
6. Promover la alfabetización inicial reconociendo la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles.
7. Reconocer el valor de la diversidad de las lenguas y culturas indígenas y otras expresiones particulares de las infancias pertenecientes a espacios sociales rurales y urbanos. Favorecer la indagación del ambiente promoviendo el conocimiento y organización de la realidad.
8. Iniciarse en la identificación de problemas ambientales que afectan la vida cotidiana. Promover la apropiación de hábitos saludables que contribuyan al cuidado de sí, de los otros y del ambiente. Integrar a las familias en la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo y articular con la comunidad para potenciar el logro de los objetivos educativos.
9. Articular intra ciclos y con el Nivel siguiente conociendo y compatibilizando las estrategias pedagógicas y didácticas.”

En este sentido y en relación con el Nivel Inicial es de fundamental importancia la Resolución N° 154/11, que establece en el punto 18, que “el ingreso de un niño/a a una sala, podrá realizarse aun cuando ya haya comenzado y esté transcurriendo el ciclo lectivo a los efectos de asegurar su escolarización”, por lo tanto, esto habilita a las instituciones para permitir el ingreso en cualquier momento del año escolar. Asimismo, en los apartados subsiguientes, algunas condiciones permiten garantizar la continuidad de la trayectoria de niños y niñas: se inscribe por edad y no se repite, se da vacante a los que se mudan en cualquier momento del año y se privilegia la permanencia en la escuela común de niños y niñas con discapacidad desarrollando proyectos de integración escolar. Tal como regula esta norma en el punto 23: “los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios de progreso que serán tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar”. En concordancia con esta última norma, la Resolución CFE N° 174/12 define como trayectorias reales “los modos heterogéneos, variables y contingentes en que los niños y niñas transitan su escolarización por oposición a las trayectorias teóricas, únicas y homogéneas”.

Algunos lineamientos específicos sobre el Nivel Inicial son normados por las Resoluciones CFE N° 111/10 sobre Educación Artística, N° 45/08 y 340/18 sobre ESI. Además, se debe consignar la Resolución CFE N° 256/15, que contiene lineamientos curriculares generales sobre Prevención de Adicciones para todos los Niveles, incluido el Inicial.

En primer lugar, regulando la Educación Artística, la Resolución CFE N° 11/2010 establece dos lineamientos para el Nivel: en primer lugar, una concepción del Arte como conocimiento y no solamente como recurso para la enseñanza; y, además, una enseñanza que garantice el desarrollo de capacidades a través de diversas manifestaciones artísticas en los diferentes lenguajes.

Con referencia a la ESI, la Resolución CFE N° 45/08 enuncia los propósitos formativos en general y los contenidos a abordar en particular, haciendo hincapié en que desde el Nivel Inicial se debe trabajar en forma transversal e integrada. Complementando esta norma, la Resolución CFE N° 340/18 determina que la ESI en todos los niveles y modalidades debe abordar estos cinco ejes: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos. Y establece los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de ESI para cada nivel, los cuales se incluyen en la propuesta curricular de este DCJ.

Finalmente, algunos lineamientos curriculares para el Nivel sobre Prevención de Adicciones son regulados por la Resolución CFE N° 256/15, que establece la construcción de Lineamientos Curriculares para la Prevención de las Adicciones forma parte de las tareas del “Programa de Educación y Prevención Sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas”, que tiene como objetivo central orientar las prácticas educativas para trabajar en la educación y prevención sobre los distintos tipos de adicciones que pueden sufrir niños, adolescentes y adultos y, en particular, sobre lo referido al consumo indebido de drogas, en todas las modalidades y Niveles del Sistema Educativo Nacional.

En el Nivel Inicial la tarea de prevención de las adicciones es exclusivamente de carácter inespecífico. Esto supone el desarrollo de prácticas educativas que apunten a la apropiación por parte de los niños y las niñas de saberes, valores y actitudes para una vida saludable y para la construcción en el futuro de su proyecto vital. Así entendida, la prevención es promoción del cuidado de uno mismo y de los otros, de la salud, para el desarrollo de una vida plena.

La inclusión de la prevención de las adicciones a los procesos de enseñanza a lo largo de toda la escolarización obligatoria constituye un desafío que implica considerar con especial atención el momento vital de niños, niñas y adolescentes en la definición de contenidos y prácticas educativas.

Se trata de crear espacios de participación y reflexión, promover discusiones grupales, dejar entrar la vida de los chicos y chicas a la escuela, que puedan expresar lo que piensan, lo que sienten, lo que quieren, que puedan encontrar en las/los docentes a adultas/os disponibles capaces de escuchar sus preguntas, sus dudas, sus incertidumbres. La posibilidad de articular un discurso preventivo en la escuela exige la presencia de adultas/os que construyan relaciones basadas en el respeto y la confianza y se posicionen en un lugar de referencia para los niños, niñas y adolescentes.

En el ámbito normativo provincial, la Constitución de San Luis establece en su Art. N° 49 que “el Estado (...) provee a la atención del menor, garantizando su derecho a la educación y a la asistencia, sin perjuicio del deber de los padres y del accionar subsidiario de las sociedades intermedias, y la atención física y espiritual de la niñez y juventud” y en su Art. N° 70 que “la educación es un deber insoslayable del Estado y un derecho humano fundamental”. Estos principios se definen y precisan en el Art. N° 72, que versa sobre los fines de la Educación:

“El Estado reconoce como fin de la educación el desarrollo y la formación integral del hombre argentino que tenga por objeto:

- 1) La vida en paz y en democracia que fundamente la liberación política, económica y social de la Provincia y la Nación.
- 2) El desarrollo de la personalidad en sus aspectos individuales y sociales.
- 3) El logro de una escala jerarquizada de valores.
- 4) El logro y afianzamiento de los principios reconocidos y fijados en esta Constitución.
- 5) El desarrollo de la conciencia crítica y participación activa de educando y educador en el proceso de formación para reconocer y resolver creativamente problemas nuevos, la conducción de la comunidad y el logro del bien común.
- 6) La renovada adquisición del saber científico y humanista que responda a las necesidades de la Provincia y de la Nación, conforme a sus objetivos espirituales y materiales.
- 7) La integración de educación y trabajo, la comprensión inteligente de la capacidad productiva y del medio y sus problemas, capacitándolo para las tareas vinculadas a los tipos de producción característicos de cada región.”

Asimismo, la Ley N° I-0808-2012- Plan Estratégico de Niñez y Adolescencia 2011-2021 “San Luis con los niños, niñas y adolescentes” y los decretos N° 9682 y N° 9683 que implementan este plan y la “Guía para las buenas prácticas en el ámbito escolar” tienen como objetivo la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, alcanzando su óptimo bienestar social.

En concordancia con la intención de promover la igualdad de oportunidades de todos los habitantes, la Ley N° I-0011-2004 (5609 *R) - TEXTO ORDENADO Ley N° XVIII-0712-2010 – Ley I-0802-2012 de Personas con Capacidades Diferentes en el Capítulo V habla del acceso a la Educación de estas personas, precisando en su Art. N° 23 que “los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular, deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas que tengan necesidades educativas especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema”.

b. Estructura organizativa del Nivel Inicial en la Provincia

La Provincia de San Luis desarrolla su política educativa para la Educación Inicial sobre la base de los lineamientos de la LEN, los acuerdos federales y las definiciones jurisdiccionales, determinando su estructura organizativa y entendiéndola como una unidad pedagógica.

Tal como se expuso anteriormente, el nivel inicial está formado por el Jardín maternal, que provee atención a las niñas y niños desde los 45 días hasta los 2 años de edad y el Jardín de infantes, que brinda servicios educativos desde los 3 años hasta los 5 años. En relación con el tipo de gestión de los Jardines maternos de la Provincia, existen Jardines públicos y gratuitos de gestión estatal

dependientes de la Secretaría de Estado de la mujer y también Jardines privados. En el caso de los Jardines de Infantes, de distintas modalidades de gestión, son supervisados por el Ministerio de Educación, el cual se ocupa de garantizar el acceso de todas las niñas y los niños de 4 y de 5 años, como así también promueve la universalización de la sala de 3 años.

En este sentido y bajo la dependencia del Ministerio de Educación, se cuenta con un total de 18.118 niñas y niños escolarizadas/os en 391 escuelas de gestión pública estatal, privada, autogestionada y digital, de las seis regiones educativas de la provincia. Éstas brindan servicios educativos a través de salas de 4 y de 5 años en su gran mayoría, existiendo 29 instituciones que además proveen sala de 3 años.

A continuación, se anexan dos cuadros que hacen referencia a la cantidad de Escuelas que brindan Educación Inicial y las/los alumnas/os discriminados en salas de tres (3), cuatro (4) y cinco (5).

REGIÓN	TOTAL	ESCUELAS DE NIVEL INICIAL (ENI)	ESCUELAS DE PERSONAL ÚNICO	ESCUELAS PÚBLICAS ESTATALES	ESCUELAS PÚBLICAS AUTOGESTIONADAS	ESCUELAS PÚBLICAS DIGITALES	ESCUELAS PÚBLICAS DE GESTIÓN PRIVADA
I	153	10	35	61	10	5	32
II	72	7	9	41	4	2	9
III	17	1	1	13	0	1	1
IV	59	4	24	27	1	0	3
V	28	1	12	14	0	1	0
VI	62	1	40	19	0	1	1
TOTAL	391	24	121	175	15	10	46

REGIÓN EDUCATIVA	ALUMNADO		
	SALA 3	SALA 4	SALA 5
I	626	3.975	4.117
II	304	2.384	2.439
III	15	230	245
IV	44	865	926
V	52	208	284
VI	207	557	640
SUBTOTAL	1.248	8.219	8.651
TOTAL	18.118		

En ámbitos urbanos, estas salas están distribuidas algunas en Escuelas de Nivel Inicial (ENI) y otras corresponden al Jardín de infantes anexo a Escuelas Primarias. Para garantizar el acceso a la Educación Inicial de todas/os las niñas y los niños que habitan el territorio provincial, en ámbitos rurales, adopta la característica de sala multiedad.

Dentro de la jurisdicción y según lo dispuesto por el Decreto 2090-ME 2010, las actividades pedagógicas del Jardín de infantes de la Educación Inicial deben estar a cargo exclusivamente de profesores con titulación en el Nivel cuyo título sea expedido por Institutos de Formación Docente con Reconocimiento Oficial o Adscriptos, Institutos Terciarios, Universidades Nacionales y/o Provinciales, no existiendo categoría de título habilitante y/o supletorio para el acceso a los cargos.

c. Consideraciones acerca del currículum

La presente propuesta concibe al currículum desde una mirada de apertura y flexibilidad, comprendiendo el carácter prescriptivo del mismo y entendiendo que no es una producción neutral, sino que en ella se plasma una política educativa jurisdiccional que es parte de un momento social histórico político y económico particular. El currículum es la formulación de un proyecto público para la educación que prescribe experiencias educativas para toda la población del sistema educativo, obligando al estado a generar las condiciones pertinentes para que ello suceda. En este sentido se puede afirmar que el currículum es entonces una herramienta de política educativa que contiene el valor estratégico de comunicar el tipo de experiencias de enseñanza y aprendizajes que se espera que se ofrezcan a las y los estudiantes en las escuelas. (Terigi, 1999)¹

Por otra parte, se comprende que currículum es una herramienta de trabajo esencial para los equipos docentes de todas las instituciones educativas. “Hablar de currículum constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones. Esto significa que hemos de buscar el currículum, no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación.” (Grundy, 1991)

Se procura que esta propuesta curricular no sea solo un documento escrito ajeno a las realidades de las prácticas en las instituciones educativas, sino que por el contrario es un documento que precisa ser trabajado por el equipo directivo y docente de las escuelas. Esta propuesta no está cerrada ni termina en la publicación de un mero documento formal, para poder concretarse en prácticas, es indispensable darle una impronta institucional, un sentido próximo y una contextualización acorde a su realidad particular y a las características de las y los alumnas y alumnos que atiende. Los equipos de las escuelas son los encargados de orientar y dar sentidos a las experiencias educativas propuestas en este diseño, generando un propio proyecto que achique las brechas que existen entre la prescripción y las prácticas y puedan significar un enriquecimiento para quienes llevan a cabo las prácticas de enseñanza y para aquellos que aprenden.

Finalmente citando a Stenhouse (1991) es importante destacar que “un currículum es una tentativa para comunicar principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.” Por lo tanto, en esta propuesta curricular se comunican los propósitos, principios y saberes que la política educativa

¹ Terigi, F. (2002) *Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. OEI. IV Congreso Internacional de Educación Inicial y preescolar. El currículo y los retos del nuevo Milenio. La Habana, Cuba. <https://www.oei.es/historico/inicial/articulos>

jurisdiccional intenta llevar a cabo; sin embargo, es un diseño abierto a la discusión y que requiere del trabajo en conjunto con los Jardines de infantes de San Luis para poder ser concretado en prácticas innovadoras que eleven la calidad educativa y transformen aquellos aspectos susceptibles de mejoras, lo cual beneficia a las niñas y a los niños que transitan en Nivel Inicial en la Provincia.

d. Encuadre metodológico de la construcción del Diseño Curricular Jurisdiccional

En cuanto al proceso de construcción del Diseño Curricular Jurisdiccional (en adelante: DCJ) de Educación Inicial, se decidió a finales del año 2017 establecer la conformación de una Comisión Curricular Jurisdiccional integrada tanto por docentes de Nivel Inicial representantes de UNADENI², supervisores, integrantes del Consejo de Educación Provincial y referentes disciplinares como por formadores de profesores de Educación Inicial, pertenecientes a instituciones de Nivel Superior de la Provincia: Instituto de Formación Docente Continua San Luis, Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes y Universidad Nacional de San Luis; y representantes del equipo técnico del Subprograma Diseños Curriculares del Ministerio de Educación de la Provincia.

En dicha comisión durante los encuentros iniciales se debatió sobre distintos aspectos y se logró acordar pautas de trabajo, así como un documento que contiene algunas ideas preliminares, el cual se llevó a consulta con todas/os las/os docentes y directivos del Nivel en las seis regiones educativas de la Provincia. Esta consulta tuvo como objetivo escuchar la voz de los protagonistas en relación con realidad y complejidad del Nivel tomando los aportes y las propuestas de las y los educadores, los cuales se recogieron y organizaron de manera sistemática, siendo considerados por la comisión para la concreción de este DCJ.

En este sentido la intencionalidad de trabajar a través de la modalidad de comisión y de los encuentros ha sido la de transitar hacia una construcción democrática del currículum, que se define como un camino de marchas y contramarchas dando cuenta de las discusiones, debates y de la pluralidad de miradas, necesarias al momento de pensarlo y definirlo. La construcción del DCJ para Educación Inicial ha significado además de un desafío organizacional, un reto epistemológico. Este último aspecto consistió en la realización de la transposición curricular, especificando para el Nivel tanto las finalidades formativas y las orientaciones pedagógico didácticas como los contenidos; y brindando una amplitud de perspectivas epistemológicas en lo disciplinar y un encuadre pedagógico didáctico común.

2. CONCEPTUALIZACIONES PRELIMINARES

a. Sujetos de la Educación: Infancias

En el contexto nacional y provincial actual, el Jardín de Infantes debe garantizar la igualdad de oportunidades para las niñas y los niños, comprendiendo que los mismos son sujetos de derecho.

La infancia es un período de extraordinaria importancia en la vida del ser humano, es el momento en el que se producen los mayores cambios en el desarrollo de las

² UNADENI es la Unión Nacional de Asociaciones de Educadores de Nivel Inicial en la República Argentina.

niñas y de los niños y es una etapa fundamental en su constitución como sujetos, ambos aspectos profundamente ligados a la educación.

Teniendo en cuenta que los marcos referenciales de la educación en general y la Educación Inicial en particular han cambiado a través del tiempo, se hace necesario revisar las diferentes concepciones y representaciones que configuran las infancias. Como asegura Rebagliati (2010), “Esto significa reinstalar preguntas acerca de cómo nombramos, cómo entendemos y educamos a los más pequeños de nuestra sociedad a quienes constituimos (...)”

El periodo de la primera infancia es reconocido como primordial dado que se generan las bases para el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional. La manera en que se acompañe este desarrollo repercute en forma decisiva y duradera en la evolución de los mismos. Todos estos aspectos están interrelacionados y deben ser considerados en forma conjunta, lo cual requiere un abordaje integral de la enseñanza, como se verá más adelante.

Profundizando el concepto de desarrollo, se observa que en las prácticas cotidianas subyacen representaciones, desde dos enfoques: por un lado, una perspectiva evolutiva que sostiene una mirada ideal y lineal del desarrollo infantil; y por otro, una mirada centrada en los derechos de las niñas y los niños, considerándolos en los diversos contextos que habitan.

En este sentido, desde una perspectiva evolutiva se plantea un “desarrollo infantil natural”, espontáneo y unívoco, frente al cual la misión de la Educación Inicial se reduce a potenciar y acompañar un curso de antemano previsto. Esta mirada deja de lado el análisis sobre los modos en que las prácticas sociales y los procesos socio históricos impactan en la producción de formas específicas de desarrollo.

Por otro lado, en referencia con la perspectiva centrada en los derechos de las niñas y los niños y su relación con los contextos en que habitan, enfoque centrado en la psicología histórico cultural, se presenta al niño/a real como una construcción de una identidad individual en un contexto familiar, social y cultural. En este sentido, considerar las experiencias infantiles no como una trayectoria aislada sino situada en un espacio y un tiempo dados, y atravesada por características determinadas en los aspectos sociales, culturales, económicos y políticos permite comprender cabalmente cada una de ellas.

Actualmente, además de estas concepciones sobre el desarrollo en la infancia, es pertinente sumar los aportes de la neurociencia sobre el aprendizaje como un proceso continuo. La misma nos ha enseñado que las tres cuartas partes de las conexiones neuronales que el ser humano usará a lo largo de su vida para todo tipo de aprendizajes y comportamientos, se forman en los primeros años. Al respecto Facundo Manes (2014)³ plantea que en el transcurso de la infancia el cerebro del niño/a experimentará un crecimiento intensivo y masivo de neuronas, este proceso no es solo biológico, sino que se encuentra condicionado por la experiencia ya que esta orienta qué conexiones neuronales permanecerán y qué conexiones neuronales se descartarán.

Si bien, el desarrollo se produce a partir de un patrón genético, este es dinámico y moldeado por las exigencias y los incentivos del entorno, por lo tanto, si un niño/a recibe la adecuada estimulación intelectual realizará nuevas conexiones neuronales y por ello, logrará desarrollar nuevos y mejores aprendizajes.

b. Familias, diversidad y estilos de crianza

³ Manes F. y Niro, M. (2014) *Usar el cerebro*. 12a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Planeta.

Retomando lo expuesto anteriormente sobre la importancia de los contextos en la constitución subjetiva de las niñas y los niños, se abordarán algunas nociones centrales sobre los contextos familiares que siendo entendidos como diversos, avalan la existencia de distintos estilos de crianza. La familia, entendida como una estructura social básica que se configura por el interjuego de roles, como un modelo natural de interacción, es una estructura viva, un sistema que está en permanente intercambio con el medio y ha ido variando a lo largo de la historia. Al decir de Baeza (2005)⁴, aunque es complejo tratar hoy de definirla, “no obstante, en términos muy sencillos podemos conceptualizar a la familia funcional -por no usar la palabra ‘normal’- como aquella que pueda atender a sus miembros, contenerlos y organizarse de una manera eficiente y razonable”. (...) “La familia cumple funciones relacionadas con la reproducción generacional, es quien primero socializa a los pequeños” (...) Ahora bien; esta función que cumplen las familias desde siempre es ejercida hoy por los miembros adultos, independientemente de quiénes sean los mismos. La comprensión acerca de la diversidad de configuraciones familiares que tienen lugar hoy en día en nuestra sociedad convoca a las/los docentes a tener una mirada inclusiva en el ámbito escolar. Para las/los docentes, ello implica darle el sentido simbólico material a las diferencias y aceptar la diversidad de pautas de crianza, valores culturales, necesidades y concepciones que tienen estas familias sobre la educación de la primera infancia. Por otra parte, en esta interacción, las familias compartirán la educación de sus hijas/hijos con otros/as adultos/as responsables, las niñas y los niños tendrán el desafío de ser significados en un ámbito “no familiar”, y se considerarán recíprocamente en sus semejanzas y diferencias con otros niños y niñas; en la identificación de otros códigos y en valores diferentes a los familiares.

En relación con la situación social de nuestro país, es importante destacar que la sociedad argentina sigue atravesando procesos de crisis, reafirmando en las últimas décadas lo que podría denominarse un modelo de acumulación que, sin dudas, profundiza aún más las desigualdades sociales existentes. Esto se traduce en una realidad social con un sector de la población que vive en la pobreza o en la extrema pobreza, constituyendo familias que han visto deteriorar sus condiciones socioeconómicas, situación que se visibiliza en diferentes procesos de fragmentación y desigualdad social, e incide puntualmente en la escolarización de las niñas y los niños.

Los nuevos modos de crianza que sostienen actualmente las familias tienen que ver con diversas situaciones, entre las cuales se encuentran las jornadas extendidas de trabajo de los padres, el desempleo o empleo precarizado, como también la concreción del desarrollo profesional y/o laboral sin distinción de género, que impacta directamente en las transformaciones en la estructura y la organización familiar. Sin dudas, “hoy las familias son cada vez más flexibles e inestables, (...)”, esto se debe a que la familia posmoralista es pues una familia que se construye y reconstruye libremente, durante el tiempo que se quiera y como se quiera.” (Siede, 2015, p. 31)

Pero “el registro de la situación crítica en la que viven muchas familias argentinas no nos habilita a pensar que es “la familia” la que está en crisis; como ya se expuso, existen diversas configuraciones familiares. La paradoja está en que estas nuevas construcciones sociales ingresan a una escuela que aún “hoy se parece a

⁴ Baeza, S. (2005) *Familia y género: las transformaciones en la familia y la trama invisible del género*. En: Revista Praxis Educativa, Vol. 9, N° 9. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/495>

la escuela de cien años atrás más de lo que las familias de hoy se parecen a las familias de cien años atrás.” (Siede, 2011)

Lo anteriormente expuesto, deja en claro que se hace imprescindible que las instituciones que brindan Educación Inicial entablen con las familias una relación de acompañamiento, solidaridad y compromiso. Estas relaciones pueden asumir distintas “figuras” que refieren a modelos instituidos en diferentes épocas socio-políticas que determinaban y determinan el modo de relacionarse de la escuela con las familias a lo largo del sistema educativo. Entre esos modelos se pueden mencionar a las figuras de “la cuña”, “la criada”, “la prótesis”, “el depósito”, “el guante” y “la yunta”.

La figura de la Cuña se implementó desde el nacimiento del sistema educativo argentino, y hace referencia específicamente al “deseo de meter una cuña para interrumpir el pasaje entre las generaciones: había que lograr que los chicos no recibieran el legado cultural de sus padres”. Así, “La enseñanza escolar funcionaría entonces como una cuña que la sociedad mete en el vínculo entre padres e hijos; un invasor externo que intenta interrumpir las relaciones para que el bárbaro no eduque al bárbaro, sino que el hijo pueda ser civilizado a contrapelo de la barbarie de sus padres, con la intención de sostener el carácter igualador e inclusor del proyecto sarmientino”.

La figura de la Criada aparece en el Siglo XX y “consiste en considerar que la familia tiene que acompañar la tarea de la escuela, como la criada con su ama y la escuela tiene que ir dándole órdenes de cómo la familia tiene que hacer las cosas.” En este caso, la familia está al servicio de la escuela y esta cumple la función sostenida por pedagogos positivistas de vigilar a las familias como lo haría un ama con su criada y viceversa, para poner en su lugar a aquel que no encaja y hay que desplazarlo de la sociedad moralista.

La figura del Guante en cambio, “concibe a la familia como agente principal de educación, pero sin los conocimientos técnicos necesarios. Entonces la escuela es la institución que mejora, que de alguna manera asiste técnicamente a la educación de las familias”. Aquí la escuela tiene que estar al servicio de las familias para brindar orientación, plantear los mejores modos de crianza y de educación de las hijas y de los hijos, pretendiendo ser el único lugar de construcción de esos saberes.

La figura de la Prótesis es inherente al pensamiento de Montessori, quien trabajó con niñas y niños huérfanos y abandonados en tiempos de guerras. Para la educadora “la escuela tenía que ser lo que la familia no era, había chicos sin familia, entonces todo el trabajo de la escuela era el reemplazo en suplantación de las familias que esos chicos no tenían. El problema se transforma en tal cuando los padres sí están y la escuela actúa en su reemplazo.” Para Siede (2011), “la realidad es que una escuela nunca reemplaza a una familia en su totalidad. Hay hogares u otras instituciones que pueden intentarlo, pero no un jardín que recibe a los chicos tres horas por día o poco más. Esa expectativa de un reemplazo imposible genera una sensación de frustración permanente en las escuelas que intentan funcionar como prótesis.”

La figura del Depósito aparece como queja en las escuelas y hace referencia a cómo las familias se sacan de encima a sus hijas e hijos, “para que la escuela haga con los hijos lo que ellos no son capaces de hacer, que es doblegarlos, dominarlos, y además esto conlleva darles rienda suelta a los docentes”. Según Siede (2011), “esa figura de la escuela como lugar de corrección y de encuadre, funciona como amenaza y como concesión de las familias a las escuelas.”

La figura de la Yunta hace alusión metafóricamente a “ese par de bueyes unidos por una madera sobre sus cabezas para tirar de la carreta” y como pasaría en “una yunta de bueyes, si uno de las dos fallas, el otro tiene sobrepeso; si uno de los dos gira, al otro le resulta difícil mantener la dirección.” Según el análisis de Isabelino Siede (2011): “es una figura muy rica para pensar lo que efectivamente nos ocurre entre familias y escuelas. No elegimos estar ahí: la escuela no elige a las familias y las familias no eligen si quieren o no mandar a sus hijos a la escuela, tienen que mandarlos (o bien porque los obliga la ley o bien porque los empuja la necesidad de la organización doméstica). Entonces, estamos de alguna manera atados como en una yunta y por lo tanto sentimos que cuando vamos para el mismo lado, descansamos y cuando alguno de los dos afloja, el otro empieza a sentir sobrecarga. Nos vemos compelidos a acordar para seguir adelante, en un vínculo obligado con períodos de convergencia o divergencia, con recelos y tironeos que alivian o sobrecargan el trabajo del otro.”

En pocas palabras, asumir la compleja relación entre las familias y la escuela “implica ver qué problemas cruzan a ambas instituciones” no como cuestiones polarizadas sino “unidas por los procesos de fragilidad social” a la que ambas están expuestas. (Siede, 2015, p. 32)

c. La tarea docente en el Nivel Inicial

Las instituciones educativas con las cuales las niñas y los niños interactúan tienen como objetivo principal atender, enseñar y cuidar para favorecer el desarrollo integral de las infancias. En este sentido, Sarlé (2009) afirma que significa “(...) un hito en la vida de los sujetos, representa la transición del niño al territorio público y constituye una experiencia única e irrepetible de encuentro con otros adultos y niños/as”.

Se entiende que la enseñanza es el “reparto de conocimientos que proporcionan orientación a quién no la tiene al inicio” y que el cuidado hace referencia al “reparto de signos del que no puede cuidarse solo al inicio”, entonces asumimos que ambos aspectos están subordinados entre sí, dependiendo uno del otro, ya que el cuidado toma la forma privilegiada de la enseñanza en los primeros años de vida de una/un niña/o. Así, la/el maestra/o “cuida a los nuevos en la medida que contribuye con su acción a incorporarlos al mundo.” (Antelo, 2009, p.119)

La función indelegable del docente es la de enseñante, es decir, la de un educador con compromiso político, social, cultural, con clara intencionalidad pedagógica y didáctica. “El docente es el mediador entre el medio-natural, social y cultural- y los niños. Crea y orienta intereses alrededor de los contenidos que propone, a través de actividades compatibles con la experiencia y necesidad de los alumnos.” (D.C.E.I.G.C.B.A, 1989)

La intervención docente procura diseñar situaciones educativas para impactar, movilizand o el desarrollo y el aprendizaje. Es decir, se entiende por intervención todos los modos y las estrategias de la/el docente para promover, flexibilizar, complejizar y enriquecer el aprendizaje y el juego de las/os niñas/os.

Sería interesante entender a la/el docente como “puente” entre los saberes socialmente válidos y las/los chicas/os, y como acompañante en este proceso. Frente a la pregunta: ¿por qué ser Profesor/a de Educación Inicial?, se puede responder que las y los docentes son transmisores de conceptos y de ideas, y que fundamentalmente se encargan de poner a las niñas y a los niños en contacto con la cultura. En este término cultura se incluye: las vestimentas, las comidas, los rituales, las canciones, la música, entre otros aspectos que la constituyen.

Teniendo en cuenta que además las manifestaciones culturales son diversas en función de los distintos grupos que componen la sociedad, es así que se incluye el respeto por la diversidad, entendiendo que son diferentes modos de “habitar” y de convivir. En definitiva: es función de la escuela y de las y los docentes conocerlos, respetarlos y difundirlos.

La principal característica de ser docente es conocer las características evolutivas de las y los niñas/os con los que se trabaja, los saberes previos, las características individuales, los diversos ritmos de aprendizaje, conocer la trayectoria escolar de las/los alumnas/os y realizar los andamiajes necesarios para que logren aprendizajes significativos.

d. Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial

En el Nivel Inicial las niñas y los niños comienzan a transitar experiencias de establecimiento de vínculos con personas que no pertenecen a su entorno familiar, ampliando la socialización para el desarrollo de las diferentes subjetividades. En este sentido, la ESI brinda oportunidades de valorar de forma positiva la expresión y la comunicación de todo el abanico de emociones, sentimientos, actitudes y conocimientos que se generan en este nuevo contexto institucional.

Tal como se explica anteriormente en el marco normativo, a partir de la aprobación de la Ley 26.150 del año 2006, y del Decreto N° 5144-ME-2018 de adhesión provincial a la mencionada ley, las y los docentes de todos los niveles educativos tienen la responsabilidad y la obligación de enseñar Educación Sexual Integral. Esta norma establece como propósito primordial la responsabilidad del Estado de hacer válido el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos de todos los niveles de educación obligatoria y de diversos tipos de gestión: privados, estatales, de autogestión, generativos y digitales. La aprobación de esta Ley retoma compromisos asumidos en el plano nacional e internacional. No constituye un hecho aislado, sino que expresa y condensa un conjunto de leyes, normas y compromisos internacionales y nacionales que Argentina posee y promueve en el campo de los derechos humanos.

En particular en este Nivel, la ESI promueve hábitos de cuidado del cuerpo, la utilización de un vocabulario correcto para nombrar las partes externas del cuerpo en general, la identificación y valoración de las diferencias físicas entre las personas, el reconocimiento y respeto de la intimidad propia y ajena, los procesos de gestación y nacimiento, la identificación de la diversidad de familias, la expresión de los afectos y el respeto por los sentimientos y necesidades de las/los otras/os, el desarrollo de las competencias y habilidades psicosociales, el derecho al juego libre de estereotipos de género, el desarrollo de comportamientos de autoprotección, distinguiendo cuándo una interacción física con otra persona puede ser adecuada y cuándo no lo es, la adquisición de confianza, seguridad y libertad para expresar ideas y opiniones en tanto sujetos de derechos.

Asimismo, la ESI propone también nuevas formas de pensar la organización de los espacios escolares, promoviendo un uso igualitario del aula y del patio entre mujeres y varones, como así también de los juegos y juguetes en la medida en que considera que estos no son “exclusivamente de niñas” o “exclusivamente de niños”. También apunta a desnaturalizar los modos socioculturales que se reproducen a través de los roles estereotipados en función del género, para propiciar desde la infancia, modos de participación más democráticos, equitativos e igualitarios.

Por lo tanto, se precisan para la ESI en el Nivel los siguientes propósitos formativos:

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte desde el cual cada niña y niño desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades, así como también, los de las otras personas.
- Fomentar la expresión, la reflexión y la valoración de las emociones y los sentimientos vinculados con la sexualidad y desarrollar la capacidad de resolver conflictos a través del diálogo.
- Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos y de la perspectiva de género como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando el derecho de las/os educandos a recibir Educación Sexual Integral.
- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, con sus cambios y continuidades, brindando información básica sobre la dimensión anatómica, fisiológica, psicológica, cultural y social de la sexualidad.
- Generar hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general, de acuerdo a la franja etaria de los educandos.
- Promover valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la responsabilidad, el amor y el respeto por la vida, la integridad de las personas, por la intimidad propia y ajena, la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- Brindar herramientas para que desarrollen aprendizajes relacionados a la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual y trata de niñas/os.
- Propiciar el reconocimiento y valoración de las actividades desarrolladas por mujeres y varones en los diferentes ámbitos sociales.
- Promover el desarrollo de juegos y actividades tendientes a generar la igualdad de derechos y la equidad de género entre las niñas y los niños.

3. MARCO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

a. Aprender y enseñar en el Nivel Inicial

La enseñanza en la Educación Inicial ofrece la oportunidad de brindar herramientas para que las niñas y los niños construyan nuevos aprendizajes, ya que cuando una/un docente enseña enriquece las experiencias infantiles, fomentando que niñas y niños desarrollen todas sus capacidades, lo cual permitirá su crecimiento integral.

En este sentido, se comprende por crecimiento integral el proceso de construcción de la propia identidad y su inclusión social. Una formación integral significa ofrecer oportunidades para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, lúdico, corporal y social.

Sin embargo, esta concepción de la acción educativa que promueve la ampliación de las oportunidades de conocer y comprender la realidad no debe descuidar los saberes previos de las y los niñas/os; sino que, por el contrario, se la concibe como complementaria de las singulares tradiciones y culturas familiares que ellas y ellos poseen. Y en concordancia con esto la propuesta pedagógica refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que las niñas y los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio.

i. Consideraciones acerca del Aprendizaje

Las concepciones sobre desarrollo infantil fueron variando a lo largo de la historia ya que cada generación construye ideas sobre aquellas que proveyó la generación anterior y a partir de éstas sostiene algunas certezas, surgen nuevos interrogantes y se proponen nuevas ideas. (Bleichmar, 2005) Esto ocurre porque tanto las experiencias sociales y culturales como las diferentes investigaciones han ido incrementando los saberes sobre los procesos de maduración infantil, de aprendizaje, de socialización y las representaciones acerca de cuáles son los cuidados básicos que necesitan las/os niñas/os para crecer y desarrollarse.

Por lo tanto, es necesario realizar un recorrido por los conceptos centrales de diferentes enfoques teóricos vigentes que ayudan a la comprensión de los determinantes individuales y sociales en los procesos de desarrollo y aprendizaje en los primeros años de vida, la cual se requiere para trabajar con las/os niñas/os pequeños y sus familias. Asimismo, se aclara que estas investigaciones son complementarias y que conocerlas favorece la comprensión del desarrollo de las y los niñas/os.

Sin embargo, es necesario advertir que estas teorías ayudan al conocimiento del sujeto del aprendizaje, pero no dan certezas absolutas en todos los casos, ya que cada niña y cada niño son únicas/os y singulares, y sus comportamientos pueden ser variables en relación a las etapas, estadios o ciclos descritos en las mismas, dependiendo las variaciones del entorno social y cultural.

Al abordar las prácticas educativas resulta imprescindible caracterizar los procesos de desarrollo y aprendizaje que, si bien no tienen una definición unívoca, son tratados de manera diferente de acuerdo a cada teoría. En primer lugar, se expone qué definen al respecto las teorías conductistas y luego, se aborda qué establecen las teorías constructivistas.

Las teorías conductistas señalan que el aprendizaje y desarrollo están unidos en un mismo proceso y se superponen; que el desarrollo o el aprendizaje, implican el dominio de los reflejos condicionados, la sustitución de las respuestas innatas en modos más complejos y que ambos procesos se reducen a una acumulación progresiva de conocimientos. La afirmación de estos postulados explica que las prácticas educativas promovidas y jerarquizadas por los conductistas sean la enseñanza mecanicista, memorística y repetitiva.

Lejos de recomendar esta práctica en cualquier nivel educativo como aislada para fomentar otras capacidades, es importante destacar que la memoria es fundamental para el desarrollo de los aprendizajes. Ésta permite conservar saberes relevantes para el sujeto, por lo tanto, enseñar contenidos de manera creativa que favorezcan la ejercitación de la memoria o realizar múltiples actividades para que se instale un aprendizaje, no necesariamente es una práctica

docente “conductista” (poesías, adivinanzas, trabalenguas, son un ejemplo de ello).

En segundo lugar, se presentan las perspectivas basadas en el constructivismo, las cuales enfatizan “el papel activo del aprendiz en la construcción de su propio conocimiento y en darle sentido a la información. El constructivismo es una corriente pedagógica basada en la teoría del conocimiento constructivista, que postula la necesidad de entregar a la alumna y alumno herramientas que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo”. (Carretero,1993)

Por su parte, Pichón Riviere (1985) plantea que aprender es la apropiación instrumental de la realidad, a través del conocimiento para transformarla. Además, subraya el carácter activo, instrumental y transformador que adquiere el conocimiento como aprendizaje.

De lo expuesto anteriormente se deduce que todas las actividades deben considerar la importancia de crear escenarios para que las niñas y los niños puedan accionar sobre los diferentes objetos que se les presentan e ir descubriendo por sí mismas/os las posibilidades que estos ofrecen para el conocimiento, confiriéndoles una significación. Los objetos de conocimiento a los que refieren estas teorías no son solamente elementos concretos, sino que son los diferentes contenidos de aprendizaje, que se organizan didácticamente en experiencias que posibiliten la exploración y posterior asimilación por parte de las y los niñas/os, así como la posibilidad de formular hipótesis y alternativas de solución a los problemas planteados.

ii. Consideraciones acerca de la Enseñanza

Situados en esta realidad, el desafío de la educación infantil es considerar las demandas del siglo XXI para responder a los interrogantes respecto de qué enseñar, cuáles son los saberes que deben apropiarse las/os alumnas/os en Nivel Inicial, no solo para desarrollarse como sujetos libres, productivos y creativos sino como futuros ciudadanos, como miembros activos de una sociedad dinámica que está en continuos cambios en las dimensiones de la realidad política, social, económica, científica y cultural.

Enseñar supone entonces tomar decisiones sobre qué conocimientos de una disciplina se enseñan (selección de contenidos), en qué momento del desarrollo de la alumna y el alumno es conveniente hacerlo y de qué manera es preferible enseñar esos contenidos (elección de estrategias) para que puedan ser “apropiados y resignificados” por parte de las alumnas y los alumnos. La mediación de la/el docente entre el conocimiento y las niñas y los niños aparece en la intervención pedagógica.

Para Fenstermacher, la enseñanza es “un acto entre dos a más personas, una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra, comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimientos o habilidades, de una a otra.” (citado en Brailovsky, 2017, p.28). El autor define además que la buena enseñanza pone de relieve los aspectos morales y epistemológicos involucrados en el acto de enseñar. Se recuerda que en toda situación de enseñanza participan: un/a adulto/a-docente-mediador cultural, un objeto de enseñanza-contenido y un sujeto-niña/o; en un contexto peculiar en el que estos procesos de enseñanza y de aprendizaje se desarrollan, esto se define como la tríada didáctica.

Con respecto a esto, preguntarse qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales; preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que los niños y niñas lo conozcan, lo crean o lo entiendan (Fenstermacher, 1988).

Según Sarlé (2000, p.14) “definir qué es buena enseñanza en el Nivel Inicial nos enfrenta con la necesidad de definir la identidad de las prácticas que se realizan en las salas de Jardín y su significado educativo. En este sentido, nos pone en la necesidad de definir situaciones de enseñanza que contemplen la generación de un ambiente alfabetizador, especialmente desde la atención del juego y el lenguaje comunicativo del niño, en lugar de centrarnos en actividades que aparentemente ‘funcionan’, en tanto mantienen a los niños ordenados, disciplinados y entretenidos”.

b. Finalidades Formativas

En vistas de lo expuesto con anterioridad, se presentan las intencionalidades educativas para las niñas y los niños que concurren al Jardín de Infantes de la Provincia. Es decir, se enumeran ahora aquellos aspectos, habilidades, destrezas, capacidades y saberes considerados valiosos culturalmente para que sean enseñados y aprendidos:

- Desarrollar de forma plena e integral las potencialidades de niñas y niños, consideradas en sus dimensiones emocionales, cognoscitivas y sociales.
- Promover una sana convivencia en un contexto de buen clima, diálogo y comunicación interpersonal, institucional e interinstitucional.
- Fomentar en las niñas y los niños la construcción de una sana convivencia, teniendo como base los valores de solidaridad, confianza y respeto hacia sí mismo y hacia los demás.
- Garantizar la posibilidad de acceder a diversas experiencias formativas que permitan ampliar gradualmente las capacidades de: aprender a aprender, compromiso y responsabilidad, trabajo con otros, creatividad, comunicación y resolución de problemas.
- Brindar oportunidades equitativas para el logro de aprendizajes significativos fortaleciendo los pilares definidos para el Nivel Inicial: la centralidad del juego, el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural.
- Estimular el desarrollo de las posibilidades corporales, habilidades y destrezas motoras de las/los niñas/niños.
- Propiciar el desarrollo pleno de la subjetividad de cada niño/niña, valorando la afectividad y fortaleciendo el cuidado del propio cuerpo y de la salud.
- Generar espacios que faciliten el encuentro, el diálogo y la participación con la familia, en el cuidado y la tarea educativa, en un clima de respeto y colaboración mutua.

- Fortalecer el cuidado de las infancias e igualdad de oportunidades atendiendo a la diversidad de necesidades, características e intereses propios de las niñas y niños.

c. Pilares de la Didáctica en el Nivel Inicial

La Educación Inicial es un conjunto de prácticas sociales que permite la socialización de los conocimientos mediante la enseñanza, rescatando una serie de principios que se articulan con las mejores tradiciones pedagógicas del Nivel sintetizados en los denominados “Pilares de la Didáctica” y se sostienen en el bienestar de la niña y el niño y en la posibilidad de desarrollarse en un lugar, un espacio, un contexto de vida enriquecedor. Autoras como Rosa Violante y Claudia Soto (2012) explicitan la importancia de recuperar estos pilares en el marco de la elaboración del diseño curricular de Educación Inicial. Además, los mismos se constituyen en ideas fuerza, postulados centrales, “principios pedagógicos irrenunciables” que dan cuenta de los rasgos particulares que han de asumir las acciones educativas cuando se trata de organizar propuestas de “buena enseñanza” destinadas a niñas y niños de esta franja etaria.

Así el desarrollo personal y social o socialización (como apropiación de sentidos sociales de ser, de hacer), la alfabetización cultural (como finalidad formativa en sentido amplio e integral) y la centralidad del juego (como lenguaje que se aprende y se enseña) constituyen las dimensiones de una Educación Integral, ofreciendo oportunidades de aprendizaje para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, lúdico, motor y social.

i. La centralidad del juego

Los llamados precursores de la Educación Inicial -Federico Froebel, María Montessori, Ovidio Decroly, Rosa y Catalina Agazzi- definieron al juego como el método para enseñar a las/los niñas/os pequeñas/os. Esta centralidad otorgada al juego diferencia al Jardín de Infantes de los otros niveles educativos desde aquellos tiempos hasta el presente.

Actualmente, la LEN señala fuertemente al juego como uno de los objetivos de la Educación Inicial, proponiendo en el Art. N° 20 d: “Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”.

En consonancia los NAP para el Nivel Inicial remarcan su importancia en la acción educativa y la responsabilidad del educador por enseñar a jugar dada la diversidad de historias culturales y sociales que las y los constituyen, señalando que “la variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega)” (Ministerio de Educación de la Nación, 2004, p.11). Se entiende el juego como un producto de la cultura, por ello se puede afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. Acordando con Liliana Dente (2009) “el juego es expresión del patrimonio social y cultural, es posibilitador de creatividad, imaginación y fantasía siendo además un espacio de construcción de conocimiento en el que se evidencia el proceso cognitivo y en el que el mundo interno y el mundo externo del sujeto se articulan”.

Actualmente “en la Educación Inicial el juego ya no es sólo una actividad necesaria que debe contemplarse sino un contenido que debe enseñarse por su relevancia simbólica respecto del mundo cultural del cual el niño participa” (Sarlé, 2011), comprendiéndolo como un contenido en sí mismo y no solo como medio, estrategia o actividad facilitador de aprendizajes.

Es importante también recuperar el espacio del juego como lenguaje privilegiado. Según la autora antes citada “comprender la idea de enseñar y aprender en ‘clave lúdica’ (Sarlé, 2008) significa reconocer que hay juegos que brindan oportunidades de construcción de conocimientos al igual que lo hacen otras actividades que no lo son. Incluye recuperar las situaciones legítimamente lúdicas para ponerlas en el escenario escolar ocupando un tiempo protagónico.” (Soto, 2011).

Profundizando esta relación entre juego y aprendizaje en el Jardín de Infantes, se afirma que “el juego es una situación privilegiada (...) donde el desarrollo puede alcanzar niveles más complejos, exactamente por la posibilidad de interacción entre los pares en una situación imaginaria y por la negociación de reglas de convivencia y de contenidos temáticos.” (Wajskop, 1995). Partiendo de estos aportes es posible entender el alcance de la afirmación de Glanzer (2000) ⁵ “el niño no juega para aprender, pero aprende cuando juega”. Aprende a jugar, a ser jugador, a jugar con otros. Aprende que los juegos tienen reglas, algunas implícitas, otras explícitas que hay que respetar para seguir jugando. Aprende a construir nuevas reglas a medida que va jugando con los otros pues todo juego implica riesgos, desafíos, conflictos, negociaciones constantes que posibilitan abrir un espacio al diálogo, a la escucha atenta, al respeto por la idea del otro. Aprende también a “poner” su cuerpo en diálogo con las/os otras/os niñas/os y con el espacio. En el espacio intersubjetivo que se crea en el juego, tanto el lenguaje corporal, el gestual como el verbal colaboran para la creación del marco de significación compartido. El cuerpo así “tiene un lugar protagónico, primordial, se transforma, se modifica, y se expresa en total unidad con la mente, dando lugar a la creatividad.” (Dente, 2009). El cuerpo le permite apropiarse del espacio, “medirlo”, modificarlo, sobre todo cuando el juego se acompaña de materiales que le permiten crear nuevos espacios. Esto se visualiza sobre todo en los juegos de construcción en los que van usando los materiales de acuerdo a las necesidades del guión y van experimentando con los volúmenes y con el equilibrio de los objetos, con sus texturas, su resistencia, su tamaño y su forma.

Entender el juego desde un enfoque sociohistórico del desarrollo es concebirlo como una actividad sociocultural, que se aprende por la participación de los niños y las niñas en prácticas culturales compartidas valoradas en cada contexto social en las que los jugadores expertos (padres, otros adulto/as significativos/as, docentes) orientan y brindan experiencias de juego.

Fundamentalmente se diferencian tres modos de jugar, más allá de que existan múltiples clasificaciones:

- Juegos dramáticos que involucran las posibilidades simbólicas de las niñas y los niños en los que asumen un determinado personaje o usan los objetos atribuyéndoles una significación diferente. Se organizan a partir de la reconstrucción y combinación de situaciones sociales que conocen. Los cuatro componentes que hacen posible la configuración de escenas, según Graciela Valiño, son: roles interdependientes (identificables por las acciones propias de cada rol, gestos y formas de hablar), acciones (sucesión de situaciones que representan problemas característicos de la situación social a la que el juego hace

⁵ Glanzer, M (2000) *El juego en la niñez*. Buenos Aires: Aique.

referencia), diálogos y materiales realistas y no realistas. Desde el lugar de la/el docente resulta sumamente necesario extender y complejizar el universo simbólico de las niñas y los niños con variadas oportunidades de conocer el ambiente social, para que su juego también se enriquezca y complejice con una diversidad de temáticas.

- Juegos de construcción que se destacan por “la manipulación y combinación de materiales hacia la producción de uno o varios objetos que van a ser desarmados al final del juego.” (Valiño, 2017, p. 63). El uso flexible de los materiales permite conseguir combinaciones diversas, armando, desarmando y volviendo a armar las construcciones con la intención de alcanzar los objetivos propuestos. En estos juegos las acciones de las/os niñas y niños se ven orientadas por metas precisas que ellas y ellos mismas/os establecen, que va dando paso a construcciones cada vez más sofisticadas. En este proceso deben resolver problemas que devienen de las características físicas de los materiales y sus implicancias en relación al proceso constructivo.

Entre los materiales más frecuentes se encuentran los bloques de madera, de goma espuma, de plástico o juegos con piezas pequeñas para encastrar o enroscar. También se incluyen en este grupo los rompecabezas.

- Juegos con reglas convencionales anticipadas, sistemáticas y explícitas que desde el inicio del juego quedan establecidas como referencia compartida.

Estas reglas forman parte de los juegos porque posibilitan comprender el sentido de la dinámica del juego, constituyendo además la referencia que establece la meta, organiza los turnos, permiten comparar las posiciones en el juego y anticipar resultados. En esta categoría se encuentran los juegos de puntería, emboque, ocultación y persecución, juegos con consignas verbales, juegos de mesa: juegos de tableros (recorridos, loterías), cartas, fichas (de memoria y dominó) y dados, los juegos de patio y corporales. Es importante destacar que la condición para que los jugadores logren apropiarse de las reglas que norman los distintos aspectos constituyentes de la dinámica del juego, es su práctica regular (Valiño, 2017).

En cada uno de estos modos se proponen dos sentidos para el juego: los juegos propuestos por la/el docente y los juegos organizados por las niñas y los niños. Estos dos tipos de juego implican diferentes desafíos y permiten, tal como lo explicita Graciela Valiño (2017) reconocer tanto la especificidad de los aprendizajes y procesos de pensamiento implicados, como los criterios de clasificación de los materiales y las distintas formas de intervención de la/el docente.

ii. La alfabetización cultural

Retomando las palabras de Paulo Freire⁶ “me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél”, se puede afirmar que antes de la lectura de la palabra escrita se desarrolla la lectura del mundo. Las niñas y los niños que comienzan su trayecto de escolaridad en el jardín de infantes ya han comenzado a interpretar y leer el mundo gracias al primer ambiente de socialización que es la familia. La escuela tiene el deber de ampliar, enriquecer y ofrecer nuevos horizontes culturales, y en este sentido es que el concepto de alfabetización cultural se vuelve un pilar fundamental de este trayecto, ya que el mismo tiene

⁶ Freire, P (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

como fin potenciar el mundo “cultural” de la/el niña/o y prepararlo para lo que más adelante será la alfabetización en la palabra escrita.

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

Hablar de Alfabetización cultural⁷ es hacer referencia a los procesos de apropiación de la cultura, de todos los bienes materiales y simbólicos del patrimonio cultural de los pueblos (arte, música, costumbres, modos sociales de comportarse) que vale la pena ser legados a las niñas y niños.

El contexto social actual demanda sujetos alfabetizados más allá de la lengua escrita y el manejo numérico, las niñas y los niños de hoy precisan el desarrollo de otros conocimientos y bagajes culturales que les permitan desenvolverse en sociedad, tales como el uso de las tecnologías, el acercamiento a disciplinas artísticas, la oportunidad de desplegar la imaginación y creatividad, la posibilidad de participación grupal, y de conocer acerca de su propio cuerpo, de su entorno y también de otros contextos diferentes al suyo. En este sentido Zabalza (2003) enfatiza que la progresiva alfabetización cultural de las niñas y niños representa uno de los ejes en torno a los cuales debe estructurarse la propuesta curricular en la Educación Inicial. Esto supone ofrecerles experiencias con diversos lenguajes que remiten a distintos campos de conocimientos brindándoles la posibilidad de conocer, comprender, disfrutar y ampliar sus repertorios culturales en contextos enriquecedores y alfabetizadores en sentido amplio.

Finalmente resulta relevante aclarar que no es el espíritu de esta propuesta ‘primarizar’ el Jardín de Infantes, sino que se pretende enseñar de una forma integral donde la niña y el niño se forme y se eduque para la vida. Y en consonancia con ello, tomando las palabras de Fabrizio Origlio (2015), se afirma que: “Alfabetizar es brindar las herramientas para aprender a mirar la realidad que nos rodea como escenarios interesantes, ricos y maravillosos a los cuales comprender y conocer”.

iii. Desarrollo personal y social o socialización

Este pilar es importante ya que la escuela influye ciertamente en el desarrollo social de las/os niñas/os; la práctica social hará que se implemente en el Jardín de Infantes para evitar posibles barreras y limitaciones en la socialización, fomentando de esta manera el crecimiento y la maduración de la niña y del niño en el ámbito escolar, social y familiar.

Siguiendo los aportes de Serulnicoff (1999) se entiende a la socialización “como un proceso de construcción de nuevos conocimientos, normas y valores que facilite una integración activa, crítica y creativa a la vida social” y no a la limitación de solamente “hacer amigos” y al aprendizaje pasivo de ciertas normas prácticas de convivencia social (Sarlé, 2011).

Según Cullen (1996) hay que promover el aprendizaje de nuevos conocimientos en el sentido de resignificar desde la enseñanza aquellos “procesos socializadores

⁷ El proceso de alfabetización como finalidad formativa de la Educación Inicial, es considerado en sentido amplio e integral, tal como lo sugieren los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, abarcando no sólo la alfabetización inicial circunscripta al área de Lengua sino “al conjunto de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes (matemáticas, tecnológico, científico, artístico, corporal, entre otros).”

anteriores y simultáneos, interiores y exteriores a la escuela". Es necesario fortalecer las posibilidades de establecer los vínculos con las/os otras/os, con las/os adultos y pares para aprender a confiar en las propias posibilidades de conocer, explorar, expresarse, jugar, hablar con otras/os, resolver problemas cotidianos, de saberse querida/o y respetada/o, y sentirse capaz de ser cada vez más autónoma/o.

Es importante "resituarse el proceso de socialización que realiza el jardín en el seno de su función específica: la enseñanza de conocimientos", lo que permitirá a las/os niñas/os "comenzar a formarse como ciudadanos críticos, capaces de integrarse creativamente a la sociedad en la que viven". (Serulnicoff; 1999, p.10)

Para lograr esta integración creativa a la sociedad que le permita convivir con otras/os es necesario tener en cuenta que las/os niñas/os se relacionan con el medio, proyectan su actitud mental, sus impulsos y sus emociones de forma espontánea. Asimismo, se debe tener en cuenta que estas proyecciones aparecen en sus movimientos expresivos corporales, los cuales deben poder manifestarse libremente.

En este sentido, se espera que la/el docente propicie la construcción de espacios donde se tiendan lazos democráticos en una cultura de respeto por los derechos, que favorezca tanto los vínculos entre las/os docentes y sus alumnas/os como entre pares. Fortalecer y enriquecer los desarrollos personales y sociales a través de la experiencia educativa requiere superar la mirada tradicional que identifica al proceso de socialización sólo con la adquisición de las pautas de trabajo necesarias para que la niña y el niño que ingresa a una institución escolar se convierta en alumna/o. Se pretende que la escuela sea un espacio de formación de sujetos libres y críticos cuya participación en la sociedad sea transformadora y superadora. Esto generará una base favorable para el desarrollo socio-emocional de las/os niñas/os y su formación como ciudadanas/os democráticas/os.

d. Estructuras didácticas

Considerando que la tarea de las y los docentes en cualquiera de los niveles tiene intencionalidades educativas, se deduce que es una labor que debe ser pensada, organizada, secuenciada, es decir, planificada. Existen diversos modelos de planificaciones, adecuadas en mayor o menor medida al Nivel, a la institución y a las preferencias del equipo directivo y docente.

Sin embargo, cualquiera sea la estructura organizativa elegida (unidades, proyectos o secuencias) la planificación de una propuesta de enseñanza supone para la/el docente definir los objetivos, los contenidos, las estrategias -que incluyen las actividades, la selección de las formas de organización de las niñas y los niños, los tiempos y los espacios, la intensidad de la intervención docente, los recursos necesarios y disponibles- y la evaluación.

Tal como lo describe Laura Pitluk (2006)⁸, se puede pensar en la planificación como un entramado de componentes articulados en función de las metas educativas, que teje diseños de recorridos de enseñanza. Se espera que esta planificación tenga su encuadre teórico y su enfoque pedagógico en concordancia con las finalidades formativas del Nivel, que se caracterice por su flexibilidad, que contemple la diversidad con posibilidades de cambios y ajustes en función de las situaciones que surgen al trabajar con niñas/os, considerando que también es

⁸ Pitluk, L. (2006) *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo*. Rosario: Homo Sapiens.

necesario incorporar a la propuesta de enseñanza posibles imprevistos que puedan despertar sus intereses y generar sus aprendizajes (hechos familiares, preguntas o comentarios sobre las actividades que realizan, un hecho fortuito, fenómenos naturales, una noticia, entre otros ejemplos posibles).

Asimismo, y teniendo en cuenta que se debe dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de las/os niñas/os y a sus intereses, la planificación debe contemplar la diversidad, para que los sujetos tengan las mejores y más variadas oportunidades, pero sin dejar de destacar que el respeto por sus intereses no es el único criterio ni el excluyente para realizar la propuesta.

Por otra parte, se aclara que la planificación de la tarea en Educación Inicial puede adoptar formas o estructuras variadas, cada una de las cuales ofrece tanto ventajas y posibilidades, como desventajas o limitaciones. Cada institución educativa que brinde el servicio en el Nivel definirá qué tipo de planificación es más adecuada y este acuerdo institucional deberá formar parte del PCI (en adelante: Proyecto Curricular Institucional).

Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas son las estructuras o formas de organización más elegidas a la hora de organizar la planificación en el Nivel Inicial, aunque no las únicas y por ello se describen como posibles maneras para favorecer, ampliar y enriquecer las oportunidades educativas de las niñas y los niños.

Como características comunes de las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas podemos señalar que:

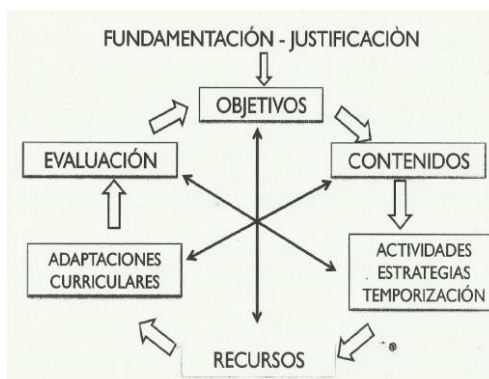
- Representan intentos o formas de organización de la enseñanza.
- Se basan en determinadas ideas o fundamentos para seleccionar los ejes organizadores sobre los cuales desplegar la enseñanza.
- Se basan en principios tanto de globalización, desde lo psicológico o epistemológico, como de secuenciación de los contenidos.
- Permiten mantener la complejidad de aquello que se pretende conocer. Ofrecen a las niñas y los niños variadas experiencias de aprendizaje.⁹

i. Unidad didáctica

La Unidad Didáctica (U.D.) es la estructura didáctica que consiste en transformar un recorte de la realidad en objeto de estudio, que se organiza a partir de abordar distintos contextos con las niñas y los niños, y su selección obedece estrictamente a la intencionalidad educativa de la/el docente-institución. Tal como plantea Laura Pitluk “implica la organización de la planificación de las propuestas a realizar durante un período determinado de tiempo, en función de un recorte de la realidad, sobre el cual se decide indagar”.

Es una estructura didáctica cuyos componentes se pueden organizar alrededor de algún “recorte” de la realidad social y/o natural o de determinados “contextos geográficos”, hechos actuales o pasados, y/u objetos sociales.

⁹ Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011-2015. Córdoba: Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (p. 23)



Cuando un/a docente decide pensar en una U.D., debe pensar para qué y por qué elige determinado recorte, qué es lo que quiere enseñar, a través de qué acciones y con qué materiales y recursos.

Responder a estas preguntas permitirá realizar una adecuada selección de los contenidos a enseñar, las actividades y estrategias más adecuadas para su abordaje, para dar respuesta al hecho de conocer, comprender y cuestionar esa porción de la realidad que se ha transformado en objeto de conocimiento.

En todos los casos, recorte, eje o contexto será un 'objeto de estudio' que requerirá una indagación sistemática y organizada y cuya selección se llevará a cabo considerando fundamentalmente dos aspectos que parecen contradictorios, pero no lo son:

- a) Su complejidad, que posibilite la articulación de los distintos campos de conocimiento permitiendo la observación y el análisis de las relaciones que se establecen entre los elementos que componen esa realidad.
- b) Su delimitación, es decir que además debe ser lo suficientemente acotado en el sentido de permitir un tratamiento profundo.

ii. Secuencia didáctica

Las secuencias didácticas son una serie articulada de propuestas organizadas para trabajar ciertos contenidos que no son abordados ni en las unidades didácticas ni en los proyectos.

En la secuencia didáctica los contenidos se presentan mediante distintas situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí a partir de su coherencia interna y su sentido, se llevan a cabo en tiempos sucesivos, se planifican partiendo de un orden temporal permitiendo que las niñas y los niños se apropien gradual y progresivamente de los conocimientos. Esta forma de organización impide, en cierto modo, que las y los docentes desarrollen actividades que comiencen y terminen en un determinado lapso de tiempo, en forma aislada, inconexas y sin criterios organizadores de continuidad, progresión y frecuencia.

Una vez decididos los contenidos y diseñadas las actividades a desarrollar, la secuencia didáctica, puede iniciarse a partir de dos maneras: puede ser "abierta" o "de exploración" y luego desarrollar actividades más concretas o de consignas más acotadas, o una actividad "muy concreta" o "cerrada" y se continúa con actividades libres o de exploración.

iii. Proyectos Didácticos

El proyecto didáctico es una estructura didáctica compuesta de objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación, que se organiza alrededor de un producto que se quiere lograr (perceptible para las/los niñas/niños) o para resolver un problema y es por ello que se presentan a modo de problemas o preguntas que se irán resolviendo mediante la indagación y el abordaje de los contenidos.

Se entiende por Proyecto Áulico-Institucional al “(...) modo de organizar el proceso de enseñanza abordando el estudio de una situación problemática para los alumnos que favorece la construcción de respuestas a los interrogantes formulados por éstos”. (Kaufman, V. y Serulnicoff, A. 2004).

Para organizar un proyecto se puede abordar desde un producto al que se desea llegar o partir de un grupo de contenidos que va a ser eje de la tarea, ello definirá entonces el modo de desarrollar este proyecto, ya que si se elige la primera opción (partir de un producto) habrá que pensar los contenidos convenientes a ser enseñados para arribar a la elaboración del producto o solución del problema. Si se elige la segunda opción se deberá pensar cuál será el producto, ya sea tangible o no, que va a permitir trabajar los contenidos seleccionados.

Trabajar en proyectos permite la resolución de un problema planteado o la concreción de un producto determinado, siempre en el marco de contextos significativos.

A diferencia de la unidad didáctica, el ambiente o la realidad son un medio al que se recurre para obtener la información necesaria y darle forma al producto al que se arribará a través del proyecto.

Los contenidos tienen centralidad, es decir, el proyecto es pensado en función de ellos porque se considera que la/el docente los debe enseñar y las alumnas y los alumnos aprender, sin que por ello se pierda la relevancia y contextualización de los mismos.

Estructura didáctica	UNIDAD DIDÁCTICA	SECUENCIA DIDÁCTICA	PROYECTO DIDÁCTICO
Aspectos			
Componentes	Contexto Fundamentación Eje temático Red conceptual Preguntas problematizadoras Afirmaciones Propósitos/objetivos Contenidos Actividades Recursos Tiempo de duración Evaluación	Fundamentación Propósitos/Objetivos Contenidos Actividades Recursos Evaluación	Propósito fundamental Producto Fundamentación Preguntas problematizadoras Afirmaciones Red de contenidos Objetivos Contenidos Actividades Recursos Tiempo de duración Evaluación
Características	Se organiza a partir de un “contexto geográfico” o “recorte” de la realidad social y natural	Se organiza la tarea a partir de un eje temático o contenido que no esté necesariamente relacionado con la Unidad didáctica o Proyecto	Se organiza alrededor de una problemática a investigar que se plasma en un determinado producto final. Este producto final podrá ser tangible o no.

(Fuente: *El diseño de propuestas de enseñanza en la Educación Inicial. Documento de Apoyo*. Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba.2013)

En cuanto a la elección de uno u otro modelo de estructura didáctica, es importante tener en cuenta que las tres modalidades planteadas para organizar la enseñanza son válidas, siempre y cuando se respete sus características y su modo de implementación. Entre ellas, existen similitudes y diferencias. Es de suma importancia poder seleccionar aquella más apropiada en función de cómo se abordará el contenido a enseñar, como también desde dónde se organizará la propuesta. En todos los casos, y como se aclaró más arriba, esta tarea es parte de la labor del equipo institucional, que deberá quedar plasmada en los acuerdos institucionales y deberá tener en cuenta la selección y los lineamientos curriculares de este DCJ.

e. La evaluación en Nivel Inicial

Se explicita a continuación algunas nociones centrales sobre el concepto de evaluación que da cuenta del posicionamiento epistemológico que asume el Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis.

La evaluación es un proceso sistemático e intencionado de búsqueda de datos acerca de un aspecto u objeto de la realidad, orientada y organizada a partir de criterios consensuados que emiten un juicio de valor que permita fundamentar la toma de decisiones sobre dicho aspecto procurando su mejora (Domínguez Fernández, 2000 en Perassi, 2013, p.1). León Pereira (1997) amplía este enfoque planteando que la evaluación es “una estrategia en la que se obtiene y analiza información de retorno sobre los procesos encaminados al cultivo de cada dimensión humana (...)” (en Córdoba Gómez, 2006).

De esta manera, la evaluación educativa como práctica pedagógica que pone de manifiesto diferentes aspectos de las instituciones, se configura como un punto nodal donde convergen diferentes estilos de gestión, propuestas pedagógicas, metodologías de enseñanza, formas de comunicación, diversidades en la subjetividad tanto de docentes como alumnas y alumnos.

Es así que, la evaluación se constituye en una herramienta al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, instrumento privilegiado de regulación continua de las intervenciones, situaciones didácticas y por ende de los procesos de aprendizaje (Perrenoud, 2008). Sin embargo, para que sea una verdadera herramienta pertinente e innovadora, es preciso que la evaluación formativa se integre a un dispositivo de pedagogía diferenciada que brinde alternativas específicas al Nivel Inicial, estrategias distintivas que valoren la esencia misma de las infancias.

Hablar de infancias implica: 1) poseer una mirada plural y dinámica de la niñez, 2) entenderla en su contexto histórico-político particular, 3) tener en cuenta que cada uno/a construirá su propia trayectoria escolar, 4) considerar que cada niña o niño se encuentran en un proceso permanente de construcción de su identidad en las que convergen aspectos psicológicos, biológicos y sociales.

Esta concepción integral, holística garantiza la libre participación de cada una/o, potencia el trabajo en la diversidad, toma como fundamental la preocupación por fortalecer los procesos de aprendizaje creativos, instancias de socialización y el juego ya que se constituyen en el apoyo de aquellos aspectos simbólicos que se convierten en significativo para las/os niñas/os.

Por ello, las prácticas evaluativas no deben resultar en espacios de improvisación, al contrario, es de vital importancia planificarla si se quiere preservar el sentido democrático, formativo, sistémico e intencionado de la misma, reconociendo a su vez el impacto que tienen estos procesos en la subjetividad de niñas y niños de nuestras escuelas. Es vital establecer criterios claros y precisos de evaluación fundamentales para los juicios de valor posteriores. Cabe aclarar que en el Nivel Inicial las niñas y los niños se encuentran iniciando la construcción de su trayectoria educativa por ello, es importante preservar su creatividad, acompañarlos en la construcción de su modo ser y estar en un espacio que comparte junto a otros, diferenciando de este modo sus logros de aprendizaje de su comportamiento a fin de evitar etiquetarlos por su forma de actuar. “El docente, no es un mero comunicador, sino es un acompañante afectivo, figura de sostén, mediador cultural que enseña compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal, acompañando con la palabra, entre otras formas de enseñar específicas y particulares para los más pequeños”. (Violante y Soto, 2011)

Sin embargo, cuando se dirige la mirada a las prácticas de evaluación en el nivel, frecuentemente se ha evidenciado su carácter superfluo. “En otras palabras: pocas veces en los jardines de infantes se concibe la evaluación como una herramienta de gestión áulica utilitaria del diseño de prácticas de enseñanza, asentada sobre supuestos mínimamente esclarecidos, y las más de las veces se utiliza en cambio en forma burocratizada o como vehículo del monitoreo de los docentes por parte de la conducción (en el caso de los informes internos), o como estrategia de marketing (en el caso de los informes que se entregan a las familias), etc.” (Brailovsky, 2016).

Se requiere entonces de la revisión de estas prácticas en los Jardines de infantes y la reflexión sobre los sentidos de las mismas. Pensar en prácticas evaluativas para el Nivel Inicial implica también procesos de autoevaluación por parte de los equipos de gestión y docentes que conlleva a realizar un trabajo retrospectivo de sí mismo en cuanto permite revisar continuamente la enseñanza para la mejora de los aprendizajes.

f. Articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario

Al hablar del proceso de articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo se hace referencia a un proceso y a una práctica educativa; no solo se trata de describir acciones que se llevan a cabo en determinados periodos de los ciclos escolares, con el objetivo de vincular a alumnos/as, compartir espacios y/o experiencias pedagógicas, sino que implica una tarea permanente, sistemática y fundamentada que otorgue continuidad a un proyecto integrador entre ambos niveles. Este enfoque integrador permite interpretar la articulación como un proceso de entramado dialéctico entre las distintas dimensiones que la conforman. Es importante ponderar las virtudes o fortalezas de la articulación como proceso Institucional que garantiza la gradualidad de los aprendizajes al crear “Puentes”¹⁰ entre dos niveles, para que el sujeto que aprende transite en su camino de construcción del conocimiento, sin rupturas.

¹⁰ Brener, G. (2018) En: Pitluk, L. *Articulación entre la Educación Inicial y la Educación Primaria Continuidades y encuentros*. <https://www.linkedin.com/pulse/articulaci%C3%B3n-como-puente-gabriel-brener>

Por lo expuesto, podría considerarse a la articulación desde dos perspectivas: una que se refiere a la integración de los niveles en una unidad mayor, manteniendo la función específica de cada una y otra que responde a la necesidad de continuidad vital del aprendizaje de la alumna y alumno que debe articularse en un proceso gradual y continuo, al cual la lógica institucional le impone cortes.

Los conocimientos construidos en un nivel permiten resolver situaciones con variables más complejas en los siguientes; por lo cual el pasaje entre niveles debe entenderse como un proceso, debe pensarse en forma integral, acercando la propuesta pedagógica didáctica a la organización y dinámica institucional, elaborando tareas conjuntas y proyectos comparados en función de los objetivos de ambos niveles.

“La articulación va más allá de las personas, de los edificios o de los contenidos tratados aisladamente... La articulación es una cuestión institucional donde no sólo se trata de articular contenidos, niños o docentes, sino que se articula la institución en su totalidad”¹¹.

A partir de esta línea conceptual, el Diseño Curricular establece que las acciones de articulación se definirán en el P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional) y se plasmarán en el P.C.I. según características de la escuela y de las/os alumnas/os que a ella asisten. El/los equipo/s docente/s¹²

-integrado por docentes de sala, auxiliares y especiales-, coordinado por el/los equipos directivos, implementarán las distintas líneas de acción que faciliten el tránsito a la unidad pedagógica del nivel primario. Este proceso implica aunar esfuerzos, acordar criterios y comprometerse con la tarea por parte de los equipos docentes y directivos de ambos niveles para asegurar la continuidad de metodologías y estrategias didácticas. Es necesario aclarar que también en este trabajo se debe considerar la participación de otros actores institucionales cuya colaboración facilitará el proceso, como puede ser personal administrativo y de maestranza.

Como proceso institucional debe evaluar fortalezas y debilidades en ambos niveles estableciendo modos de vinculación que garanticen la gradualidad de los aprendizajes considerando la necesidad de una verdadera interdependencia de los niveles, respetando su especificidad, garantizando la continuidad del proceso de enseñanza y de aprendizajes en el pasaje de las/os alumnas/os de un nivel a otro. Para que esto sea significativo, tendrán que revisarse las estrategias metodológicas en ambos niveles y encontrar un punto de encuentro para diseñar las propuestas de intervención pedagógica en el Nivel Inicial, por ejemplo, habrá que resignificar el juego y la educación primaria tratará de recuperar su lugar.

Es un proceso complejo porque en ella se entrecruzan demandas políticas, éticas, sociales, didáctico-pedagógicas, históricas y deseos de la Institución e individuales; cuestiones relativas al saber y los saberes; los vínculos; las trayectorias profesionales de las/os docentes; las historias de los alumnas y alumnos y un sinfín de otras cuestiones que están presentes en cada una de ellas.

¹¹ Harf, R. (1997) *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: Ateneo.

¹² Esta variedad de participantes del proceso se debe a que existen algunos Jardines de Infantes en ENI (escuelas de nivel inicial independientes) y otros, en Escuelas y Centros educativos. Mientras que en estos dos últimos casos hay un solo equipo directivo que coordina el proceso, en el primer caso, existen dos equipos directivos de instituciones diferentes que deben organizarse para coordinar esta acción. Evidentemente, se requiere de un trabajo colaborativo interinstitucional que redundará en un mejoramiento de las trayectorias de las y los alumnas/os.

La Educación Inicial y la Educación Primaria necesitan reconocerse y reconocer estos aspectos, por ello ningún proceso de articulación es igual a otro.

A continuación, se desarrollará en detalle las dimensiones de la articulación:

Dimensión Política: Hace referencia a las leyes que regulan el sistema educativo (Ley de Educación Nacional N°26.206/06) que permite mirar al sistema educativo en su conjunto y da continuidad a los niños/as en una educación para todos. Estableciendo a la educación como un derecho con la obligatoriedad de cinco años y con la Ley N°27.045 desde los cuatro años hasta el último año de la educación secundaria, se presenta una estructura unificada y a la vez federal del Sistema Educativo Nacional.

En este sentido, la Resolución CFE N° 174/12 establece en su anexo Art. N° 16 “Las jurisdicciones y el Ministerio de Educación Nacional diseñarán las políticas de articulación necesarias para facilitar el pasaje entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visibles las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos los niños y niñas...”

Dimensión Histórica: Implica reconocer que la Educación Inicial y la Educación Primaria han tenido recorridos históricos diferentes que le otorgaron su propia identidad. Pensando en el Sistema Educativo Argentino se puede afirmar que su construcción ha sido de manera gradual, desde su origen a la actualidad, con sus cuatro niveles; desde las concepciones de origen del Jardín de Infantes concebido como pre-escolar que prepara para la escuela primaria; la Ley N° 1420 que estableció la obligatoriedad de una educación común pública y su construcción en el devenir histórico; la Ley Federal de Educación N°24.195/93 que incluye al Nivel Inicial con sus dos ciclos; hasta llegar a la actualidad con la Ley de Educación Nacional que permite pensar hoy cómo proyectar el proceso de articulación.

Dimensión Ética: Esta dimensión atraviesa la práctica docente; las decisiones y la práctica se somete a la ética. Cullen (2009) refiere que la ética es, en realidad, el intento de hacer públicas las razones para actuar, en el sentido preciso de poder exponerlas a la crítica y a la comunicación fundada. Desarrollar el proceso de articulación implica una decisión colectiva entre las instituciones de ambos niveles que reconozca que existen diferencias entre la Educación Inicial y la Educación Primaria, que es necesario aprender unos de otros, poder dialogar y comprender que cada nivel es un momento en las trayectorias de las niñas y los niños.

Dimensión Pedagógica-Didáctica: Esta dimensión permite favorecer a las relaciones vinculares entre la didáctica del Nivel Inicial y la didáctica del Nivel Primario, garantizando la coherencia y la continuidad de los contenidos curriculares, los criterios de evaluación y promoción a lo largo del proceso.

Es necesario tener en cuenta, respetar e integrar los aspectos organizacionales y culturales propios de cada nivel, el uso del tiempo, el manejo del espacio y los objetos, las formas de concebir las actividades, el lugar del juego y la tarea, las normas de convivencia, las formas de vinculación entre otros.

Dimensión Institucional: Lidia Fernández (1998, p.24) sostiene: “Cuando hablamos de estilo institucional aludimos a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que se reiteran a lo largo del tiempo. Configuran una modalidad

“característica” que se percibe en forma directa en el clima, el movimiento de su vida cotidiana, las maneras de sus miembros”¹³

Cuando se hace referencia al proceso y la práctica de articulación como un proceso que cobra importancia para todos los actores institucionales, es necesario reconocer que las instituciones de ambos niveles poseen un funcionamiento distinto y que cada uno tiene sus propias dinámicas. Será una tarea dentro del proceso y práctica de la articulación poder generar un dispositivo conjunto que permita el logro de dicho proceso.

Dimensión Comunitaria: Esta dimensión remite a un trabajo colectivo entre directivos, docentes, personal no docente y familias a través de acuerdos implícitos. Cabe destacar en esta dimensión la importancia de la participación de las familias, quienes son las que transitan el pasaje de un ciclo al otro, de un nivel a otro, y que viven con diferentes sensaciones y emociones los cambios.

En este sentido Delia Azzerboni (2005; p.15)¹⁴ reafirma la necesidad de construcciones compartidas: “Definir cuáles son las rutinas que deberían perdurar, y por qué, requiere de un debate en el interior de las escuelas para pensar cuáles benefician la transición de las alumnas y alumnos de uno a otro nivel. Esto ayudaría a percibir qué leyes han perdido sentido y qué reglas -acordes a cada situación- deberían construirse de modo compartido”.

En definitiva, las instituciones educativas generarán espacios de encuentro entre los involucrados a lo largo de todo el ciclo lectivo, a fin de acordar aspectos de este proceso garantizando la participación de todos los actores y así obtener una genuina articulación; pautando hasta dónde interviene el Nivel Inicial y desde dónde parte el nivel siguiente.

4. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

a. Marco teórico

La Enseñanza en la Educación Inicial, específicamente en el Jardín de Infantes, se entiende como un conjunto de acciones con intencionalidad que la/el docente diseña, planifica y lleva a cabo, con el propósito de orientar y guiar a las y los alumnas/os para que logren un desarrollo integral. Por lo tanto, es necesario que desde el nivel central se establezcan los lineamientos curriculares para la enseñanza. En consonancia con las finalidades formativas, es menester que los documentos que orientan las prácticas docentes identifiquen los ámbitos de referencia del currículum, seleccionando aquello que vale la pena ser enseñado y desplieguen todas las posibilidades que el “alfabeto cultural” pone a disposición en la enseñanza para las niñas y los niños pequeños.

Expresa Terigi (2002)¹⁵ que analizar y comprender la matriz con la que se construye o se han construido los diseños curriculares para la Educación Inicial permite hacer inteligibles aspectos centrales que hacen a la organización curricular de aquello que se enseña. Los contenidos representan el conjunto de

¹³ Fernández, L. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós

¹⁴ Azzerboni, D. (2005) *Articulación entre niveles. De la educación infantil a la escuela primaria*. Buenos Aires: Noveduc.

¹⁵ Terigi, F. (2002) *Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “El currículo y los retos del nuevo milenio”. Cuba.

saberes o formas culturales cuya adquisición por parte de las y los alumnas/os se considera esencial tanto para su desarrollo personal y social como para el enriquecimiento de su repertorio cultural. Siempre que un adulto transmite algo de manera sistemática con la intención de propiciar aprendizajes en las/os niñas/os, se puede afirmar que aquello que enseña es un contenido.

En el ámbito de la Educación Inicial algunas voces sostienen que hablar de contenidos sólo remite a lo disciplinar y que tal conceptualización rigidiza la enseñanza, por ello es necesario tener presente que los contenidos provenientes de múltiples campos del conocimiento -como las ciencias, las tecnologías, la psicomotricidad y los lenguajes artísticos- son el producto de un proceso de descontextualización de conocimientos y saberes, que adquieren en el ámbito escolar una nueva recontextualización como formato factible de ser enseñado. Estos representan el producto de un complejo entramado de factores psicológicos, sociales, culturales e históricos que desafían el desarrollo de la niña y del niño (Violante y Soto, 2011)¹⁶. Se vinculan con saberes que socialmente son válidos de ser enseñados para una sociedad en un determinado momento histórico y lugar; y a la vez necesitan una adecuación a los sujetos, ya que aquello que se enseña tiene que tener sentido para quienes va dirigido.

Además, es importante reafirmar que la lógica disciplinar no ha de representar el modo de organizar aquello que se enseña en la Educación Inicial, ya que se impone una lógica integral. El principio de globalización-articulación de los mismos, se presenta como el modo apropiado de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento para organizar la enseñanza alrededor de ejes significativos para las y los niñas/os.

Si bien es preciso reconocer la importancia ético-política y el enriquecimiento pedagógico-didáctico que la incorporación de los contenidos disciplinares representó para la Educación Inicial, es válido observar que mucho de lo que se enseña a niñas/os menores de seis años proviene también de otros ámbitos que no remiten a lo disciplinar. Estos logros, tradicionalmente considerados como producto de un desarrollo biológico y/o espontáneo, se comprende hoy desde una perspectiva sociocultural, como aspectos que se fortalecen y amplían a través de la enseñanza (Soto y Violante, 2005)¹⁷. Es decir, se habilita la posibilidad de señalar también aquellos contenidos que tienen sus fuentes en aspectos relativos a la cultura de crianza, con sus modos sociales (comer, poner la mesa, saludar, jugar, lavarse las manos, ir al baño, estar con otros), modos de “hacer” y “ser” peculiares a una cultura, que entrañan plurisignificaciones sociales que también se enseñan.

En suma: al reunir aportes de diferentes campos de forma integral, se busca promover el aprendizaje significativo de las y los niñas/os sobre aspectos de la realidad social-natural-tecnológica y de diversas producciones culturales.

Por lo tanto, la estructura curricular específica para el Nivel se ha pensado de forma integrada, no parcializada o fragmentada. En consecuencia, se abandona la idea de una lógica disciplinar lineal y se define una lógica compleja, que a partir del entrecruzamiento entre campos o ámbitos de experiencia y ejes vertebradores

¹⁶ Violante, R y Soto, C (2011) *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional del Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares.

¹⁷ Soto, C. y Violante, R. (2006). *Cinco formas de enseñar a niños pequeños*. Disponible en: <http://www.infanciaenred.org.ar/educrianza/> septiembre 2006.

-entendidos como áreas de conocimiento o núcleos conceptuales- define niveles o tramos curriculares y objetivos de aprendizaje.¹⁸

Los tres campos o ámbitos de experiencia son:

- El desarrollo personal y social,
- La comunicación y los lenguajes (lengua, lenguaje matemático, lenguajes artísticos y corporales) y
- La exploración del entorno natural, social, cultural y tecnológico.

se delimiten los siguientes:

- Campo o Ámbito de experiencias: Construcción de la identidad personal y social

Ejes Vertebradores:

- Relación con sí mismo.
- Relación con sus pares y adultos
- Relación e interacción con el medio

- Campo o Ámbito de experiencias: De la Comunicación y el lenguaje

Ejes Vertebradores:

- Lenguaje verbal, gestual y corporal.
- Lenguajes expresivos
- Lenguajes y sus relaciones con los objetos, el espacio, el tiempo y la medida

- Campo o Ámbito de experiencias: Ambiente natural, social, cultural y tecnológico

Ejes Vertebradores:

- Seres vivos
- El entorno natural, social, cultural y tecnológico

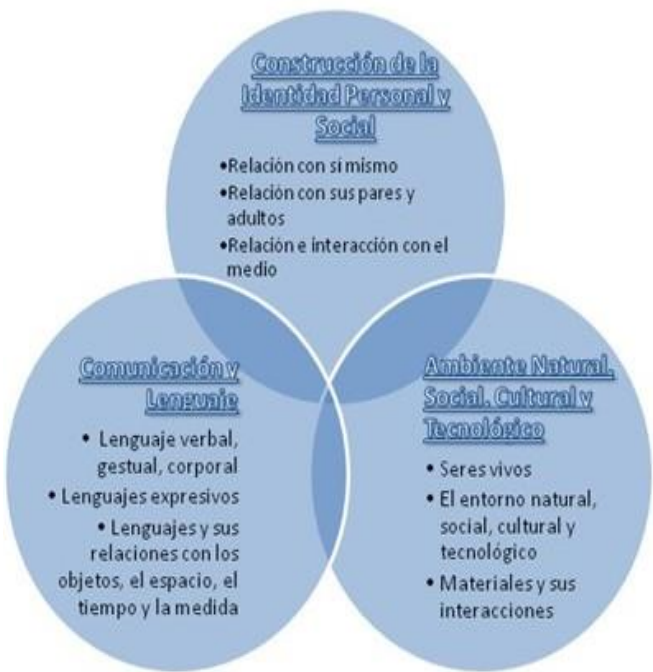
¹⁸ Estos lineamientos curriculares, abordan los grandes desafíos de aprendizaje de la primera infancia. Según OECD (2017), el desarrollo personal y social, el lenguaje y la comunicación, el conocimiento y la comprensión del mundo circundante, la expresión creativa, el desarrollo físico y el movimiento, la orientación ética, religiosa y filosófica, así como la responsabilidad, son las áreas de presencia más frecuente en los currículos europeos de educación inicial. Asimismo, al final de este nivel, la mayoría de los países concede gran importancia a la alfabetización, la numeración, la educación física, la ciencia, las artes, la música y las habilidades prácticas. Además, un número creciente de ellos ha añadido salud y bienestar, ciencias sociales, ética y ciudadanía, las TIC y lenguas extranjeras. Esta información proviene de la revisión que la OECD realizó sobre el currículo de 24 países y jurisdicciones en 2011 y 2015.

- Materiales y sus interacciones

Es importante destacar que esta lógica disciplinar, con la que se estructuraron los campos de conocimiento, responden a un modo de presentación en el documento curricular, pero no representan el modo de organizar aquello que se enseña en la Educación Inicial.

De acuerdo con los enunciados de la LEN y los lineamientos educativos de la provincia de San Luis, el enfoque basado en los Derechos de los Niños y las Niñas, la Educación en Valores y para la Paz, la perspectiva de la Educación Sexual Integral, la Inclusión Digital, la Puntanidad y el Sanluisismo, la Educación Vial y el cuidado del Ambiente, dan cuenta de contenidos particulares que se presentan de manera transversal en las propuestas de enseñanza y, en este sentido, forman parte de una o varias de las experiencias de aprendizaje que se promueven en la Educación Inicial. Acorde con estas consideraciones, la enseñanza en la Educación Inicial propicia la participación de manera sistemática de las niñas y los niños en variadas experiencias formativas.

Esquema:



b. Lineamientos Curriculares Disciplinarios para Jardín de Infantes de Nivel Inicial

- Campo o Ámbito de experiencia: Construcción de la identidad personal y social

Formación Ética y Ciudadana

Fundamentación Epistemológica

Hablar de Identidad, Autonomía y Convivencia refiere al proceso de construcción gradual de una conciencia de sí mismo que realizan la niña y el niño, como individuos singulares diferentes de los otros, en forma paralela y complementaria con la adquisición progresiva de independencia en los distintos planos de su actuar. Se trata de procesos integrados especialmente relevantes en esta etapa de la vida, que se inician tempranamente y se desarrollan durante todo el período y más allá de los seis años.

El cimiento que sostiene a estos procesos que llevan a la construcción de una identidad positiva, a la autonomía creciente y a una convivencia saludable, es el vínculo afectivo de las niñas y los niños con sus adultos significativos, que les permite sentirse queridas/os y experimentar una confianza básica en el mundo, y luego la aceptación incondicional permanente por parte de ellos. Es en el contexto de las interacciones que establecen con otras personas significativas, que toman conciencia gradual de sus características y atributos personales, entre ellos su sexo e identidad de género, sus fortalezas, habilidades, apegos, intereses y preferencias. A la vez que afirman su identidad, requieren más autonomía. Las niñas y los niños, dependientes de los adultos en los comienzos de su vida en casi todas las acciones vitales, necesitan ensayar y conquistar las habilidades que les permitirán realizarlas por sí mismas/os, diferenciándose e independizándose de los adultos, con quienes, no obstante, mantienen una relación de afecto y confianza.

Propósitos formativos

- Experimentar espacios de mayor autonomía y participación en contextos socioculturales.
- Expresar y comunicar opiniones, ideas, emociones y sentimientos en experiencias de carácter social.
- Cuidar el cuerpo desde una visión que comprenda aspectos afectivos, éticos, sociales, para desarrollar comportamientos de autoprotección y cuidado, de respeto por las/los otras/os, de reconocimiento de la diversidad de identidades.
- Construir de forma cooperativa, a través del diálogo y la argumentación, acuerdos de convivencia para conocer y ejercer la ciudadanía de forma activa como sujetos de derecho.
- Valorar la convivencia armónica y democrática, las normas acordadas y los límites que se establecen en las interacciones personales entre pares y con los adultos.
- Conocer y respetar las diversas formas de organización familiar y social, de acuerdo a los contextos regionales, provinciales y nacionales para que niñas y niños puedan valorar y reconocer la diversidad étnica, de género, a

través del carácter multidimensional, complejo, diverso e intercultural de la realidad social.

Eje de contenidos y descriptores

Autonomía

- Adaptarse a ciertas rutinas básicas vinculadas a la alimentación, vigilia, sueño e higiene, dentro de un contexto diferente a su hogar y sensible a sus necesidades personales.
- Demostrar interés por explorar su medio y conocer elementos y situaciones de su entorno, ampliando su campo y repertorio de acción habitual.
- Manifestar iniciativa para relacionarse con otros, expresando sus propias formas de vincularse y estrategias para mantener las interacciones.
- Descubrir nuevos medios para resolver problemas prácticos vinculados a la exploración y experimentación.
- Reconocer progresivamente las posibilidades y características de su cuerpo para lograr la conciencia de su esquema corporal.
- Identificar objetos y situaciones de riesgo que pueden atentar contra su bienestar y seguridad, buscando algunas alternativas para enfrentarlas.

Identidad

- Descubrirse a sí mismo a través de la exploración sensoriomotriz de su cuerpo, diferenciando gradualmente a las personas y los objetos que conforman su entorno más inmediato.
- Expresar sus gustos y preferencias por sensaciones visuales, auditivas, táctiles, olfativas y kinestésicas que expresan sus intereses personales.
- Reconocer y disfrutar de su imagen corporal en espejos, proyecciones o siluetas, jugando libremente con su cuerpo, a través de gestos y movimientos.
- Manifestar libremente sus intereses por actividades, juguetes, rincones de aprendizaje,¹⁹ materiales, cuentos y otros, sin ser direccionadas sus elecciones por la/el docente en función del género.
- Identificar a otras niñas y niños como personas con características y necesidades comunes y distintas a las propias.
- Comunicar a los demás las experiencias que les resultan especialmente agradables y aquellas que les incomodan.

Convivencia

¹⁹ Montero Ortega, M (2012) *Diseño e implementación de 4 rincones de aprendizaje para niños de 4-5 años. con una guía de apoyo para el docente*. Cuenca: Universidad del Azuay.

- Ampliar su campo de interacciones sociales, incorporando a otras personas fuera del ámbito de la familia, y relacionándose mediante expresiones de diferente tipo tales como contacto visual y físico, sonrisas, gestos y juegos.
- Mantener interacciones sociales, de mayor duración, intención y complejidad, a través de juegos, imitaciones y exploración de objetos.
- Iniciarse en la práctica de las primeras normas de convivencia en momentos de alimentación, higiene, juego y saludo, entre otros.
- Integrarse a juegos grupales y colectivos descubriendo el agrado de participar y colaborar con pares y adultos.
- Compartir juguetes, materiales y grupos de juego con otras/os niñas/os y adultos, aceptando a la vez los aportes de los demás.
- Apreiciar la diversidad en las personas, en un marco de respeto por sus singularidades personales, étnicas, fisonómicas y lingüísticas, entre otras.
- Reconocer la diversidad de las formas de vida de familias y niñas/os de otras comunidades y culturas tanto del país como de otros lugares del mundo, conociendo algunas expresiones verbales, prácticas, juegos, relatos y costumbres.
- Aplicar algunas estrategias pacíficas en la resolución de conflictos cotidianos con otras/os niñas/os, intentando reconocer los sentimientos de las/os otras/os.

Sugerencias didácticas, estrategias y recursos

Resulta fundamental generar ambientes de aprendizaje en los cuales los adultos se relacionen con niñas y niños en forma estable, atenta y sensible, enfatizando la cercanía física y emocional, el respeto, el afecto y el buen trato. En estas interacciones positivas y enriquecedoras, las niñas y los niños deben sentirse libres de explorar, expresar, sentir y comunicar, desarrollando sentimientos de seguridad, aprendiendo a aceptar la contención y protección de los adultos, así como también desarrollando progresivamente habilidades y actitudes que les permitan brindar apoyo a sus pares.

Una de las estrategias didácticas que se sugieren para desarrollar este eje consiste en organizar rincones de aprendizaje en el jardín. Estos espacios posibilitan no solo las interacciones entre pares, favoreciendo la convivencia sino la adquisición de habilidades y destrezas específicas, de manera integral y progresiva, lo cual contribuye a fortalecer su identidad. Tal como afirma Fernández Piatek (2009) son especialmente sugeridos para estimular la autonomía de las y los niñas/os. Esta autora contribuye con una clasificación de tipos de rincones que pueden organizarse²⁰. Con la práctica en los diferentes rincones, cada niña y niño construye el conocimiento del mundo a su propio ritmo y motivación.

²⁰ Fernández Piatek, A. (2009) *El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones*. En: Revista digital Innovaciones Educativas. Granada: N° 15. Febrero 2009. Disponible en: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/ANA%20ISABEL_FERNANDEZ_2.pdf

Bibliografía orientadora

- Montero Ortega, M. (2012) *Diseño e implementación de 4 rincones de aprendizaje para niños de 4-5 años. con una guía de apoyo para el docente*. Cuenca: Universidad del Azuay.
 - INADI (2018) *Guía Didáctica para Docentes Somos iguales y diferentes Guía para niñas y niños de prevención de prácticas discriminatorias*. Buenos Aires.
 - Sedronar (2016) *Valija saludable. Prevención de adicciones. Guía de orientación pedagógica para docentes*. Buenos Aires.
- Campo o Ámbito de experiencias: De la comunicación y el lenguaje.

Matemática

Fundamentación Epistemológica

En el Jardín de Infantes se promueve la actividad lúdica como la actividad principal, siendo ésta una cuestión central para este Nivel. Las interacciones personales en este contexto son muy diferentes de las familiares, ya que las niñas y los niños se vinculan por primera vez en un ámbito de educación formal, donde se propician otro tipo de vínculos, mediados por el juego, interactuando con sus pares y con las y los docentes, logrando así relacionarse socialmente, compartiendo tanto sus costumbres, sus valores, sus pautas de crianza, como sus conocimientos.

Si bien en el aula generalmente se realizan principalmente actividades relacionadas con la cotidianidad de la sala, es necesario organizar otras que permitan desarrollar contenidos matemáticos en el contexto del juego, propiciando el abordaje de los correspondientes a los ejes Número, Espacio y Medida y que involucren necesariamente desarrollos y actitudes no siempre explícitas. Es decir, que puedan pensar por sí mismas/os cómo resolver problemas, realizando procedimientos en forma mental y con una guía de la/el docente que les permita autonomía en el proceso, sin que se les dé o explique la solución.

El aprendizaje matemático ha de llevar a la niña y al niño a ser capaz de organizarse mentalmente adquiriendo un lenguaje matemático y un pensamiento lógico, desarrollando herramientas eficaces para la construcción de estrategias de acción y procedimientos creativos frente a un desafío intelectual. Se deben sentar las bases de las estructuras cognitivas para las operaciones formales que deberá afrontar la niña y el niño en los años posteriores de su escolaridad, pero aún más importante será lograr que adquiera aprendizajes significativos para la vida misma, para el uso cotidiano y social del conocimiento matemático.

Propósitos Formativos

- Utilizar las diferentes funciones y representaciones del número en situaciones socialmente significativas para las/los niñas/os.

- Utilizar posiciones relativas a sí mismas/os y a objetos en el espacio bidimensional y tridimensional.
- Resolver situaciones cotidianas en la que intervenga la medición con unidades no convencionales.
- Reconocer figuras y cuerpos geométricos más conocidos.

Eje de contenidos y descriptores

Números:

- Utilizar y reconocer la serie numérica para conteo, en la aplicación de resolución de situaciones problemáticas cotidianas, tanto en forma oral como escrita, desde su aspecto ordinal, teniendo en cuenta como mínimo el número 20.
- Leer y escribir números en diferentes contextos significativos.
- Comprar cantidades: tantos como, más que, menos que, menor que, mayor que.
- Explorar situaciones que afectan a la transformación de una colección: agregar, quitar, reunir, partir, repartir, avanzar y retroceder.

Espacio y medida

- Utilizar posiciones relativas a sí mismo: arriba, abajo, allá, lejos, entre otras, y comenzar a considerar otros puntos de referencias relativos a puntos externos a los de su propio cuerpo: arriba de, debajo de, detrás de, cerca de, entre sí, entre otros.
- Considerar en la representación gráfica de los distintos espacios, los tamaños, las posiciones y las distancias en los objetos y entre los objetos, e iniciar la representación gráfica de distancias y recorridos anticipándose a la acción de realizarlos.
- Resolver situaciones cotidianas en las que intervenga la medición con unidades no convencionales y algunas convencionales.
- Relacionar y ubicar objetos en el espacio bidimensional y en el tridimensional.
- Identificar las figuras (cuadrado, triángulo, círculo y rectángulo) y cuerpos geométricos más conocidos (cubo, cilindro, cono y esfera).

Sugerencias didácticas, estrategias y recursos

Las situaciones que permiten la enseñanza de contenidos matemáticos, las cuales deben ser planificadas con una estructura de manera tal que tengan la intencionalidad de enseñar, son las lúdicas y las no lúdicas. En primer lugar, se considera que las lúdicas son aquellas en las que la/el docente elige el tema a trabajar y lo contextualiza en una situación de juego. En segundo lugar, se pueden plantear las no lúdicas, que son situaciones problemáticas significativas para

las/os niñas/os, en las que se los enfrenta a una situación a resolver y que la realizan de manera placentera, por ejemplo, trabajar sobre situaciones cotidianas, tanto del aula como de su casa.

Podrán trabajarse proyectos que articulen contenidos de algunas áreas, como así también plantear secuencias didácticas específicas.

Se deberán trabajar situaciones problemáticas, las cuales deben tener muy clara la finalidad a alcanzar. Estos problemas deben poner en juego los conocimientos de los que disponen las/os niñas/os, pero que a su vez no les tienen que resultar suficientes para que encuentre la respuesta a la situación de manera inmediata. Tiene que resultar ser un desafío intelectual, por lo que tiene que presentar alguna dificultad y se debe poder llegar a la solución por diferentes procedimientos.

Bibliografía orientadora

- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2007) *Serie Cuadernos para el Aula. Números en Juego*.
- González, Adriana (2016) *La enseñanza de la Matemática en el Jardín de Infantes: a través de Secuencias Didácticas* / Adriana González y Edith Weinstein 1a. ed. 12a. reimp. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Orientaciones didácticas para la educación inicial -1a parte-: Serie desarrollo curricular (2008) Coordinado por Ana Malajovich y Marisa Canosa. - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Orientaciones didácticas para la educación inicial -2a parte-: Serie desarrollo curricular (2008) Coordinado por Ana Malajovich y Marisa Canosa. - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Orientaciones didácticas para la educación inicial -3a parte-: Serie desarrollo curricular (2003) Coordinado por Ana Malajovich y Marisa Canosa. - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Orientaciones didácticas para el nivel inicial: 4a parte - Dirección de Educación Inicial; (2005) Coordinado por Ana Malajovich y Marisa Canosa. - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Lengua

Fundamentación Epistemológica

En principio, es necesario tener en cuenta que las niñas y los niños entran en contacto con la cultura escrita antes de ingresar al Jardín de Infantes, por lo que llegan con diferentes saberes, con distintos repertorios comunicativos. En este sentido, es función de la escuela garantizar el acceso a los saberes lingüísticos y a la cultura escrita considerando esos conocimientos previos, para que las/os alumnas/os reconozcan que el lenguaje escrito permite representar ideas, acceder al conocimiento y a la cultura, y que se relaciona con la lengua que se habla.

Asimismo, se considera que la experiencia estética permite la conquista de espacios de libertad para enriquecer las propias creaciones de las niñas y los niños a través de la imaginación y la fantasía. Por lo tanto, la enseñanza debe propiciar que sean espectadores sensibles y críticos, que sean lectores y a la vez

productores de otras obras, habilitando la frecuentación con el arte y garantizando la equidad en el acceso a los bienes culturales.

Propósitos formativos

- Explorar las posibilidades de representación y comunicación que ofrecen la lengua oral y la lengua escrita.
- Participar en situaciones de lectura y escritura que permitan comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y se escribe.
- Producir palabras y textos orales y escritos (su nombre y otras palabras significativas, mensajes, etiquetas, relatos de experiencias, entre otras).
- Apreciar y disfrutar de la literatura a través de la escucha de narraciones y lecturas realizadas por la/el docente y/o otras/os adultos que participen de experiencias literarias.
- Explorar diferentes lenguajes artísticos, descubriendo las posibilidades que cada uno brinda y estableciendo relaciones que les permitan construir espacios de libertad creadora.

Ejes de contenido y descriptores

El habla y la escucha

- La experimentación de los diferentes usos y de las posibilidades de representación del lenguaje oral y escrito.
- La participación en conversaciones sobre distintos temas, realizando comentarios, relatando experiencias y manifestando sentimientos, necesidades, estados de ánimo, deseos, gustos o emociones, elaborando preguntas y descripciones.
- La escucha de lecturas en voz alta, por tiempos cada vez más prolongados y a partir de ello, elaborar preguntas y respuestas. Asimismo, fomentar el intercambio de opiniones a partir de las lecturas, solicitando aclaraciones, realizando comentarios o pidiendo relecturas cuando sea necesario.
- La apropiación progresiva del lenguaje formal para comunicarse con los demás, teniendo en cuenta el registro de la situación comunicativa (saludar, agradecer, pedir o responder a las disculpas, entre otros.)
- La expresión de su punto de vista ante un conflicto, escuchando al otro, confrontando opiniones y justificando el acuerdo o no con las argumentaciones de los compañeros.
- La interpretación de consignas, preguntando lo que no entienda o solicitando ayuda (al docente o a sus compañeras/s).

La lectura

- La exploración de textos en la biblioteca del aula o de la escuela para buscar información, para seguir instrucciones y para entretenerse.
- El reconocimiento de algunos paratextos como guías para seleccionar lecturas (títulos, índices, números de páginas, entre otros.)
- La anticipación sobre el contenido de lo que se leerá y la verificación de esa anticipación, realización de preguntas y respuestas a partir del texto y localización de palabras o fragmentos dentro del mismo.
- El reconocimiento de la información en forma de texto escrito que se presenta en distintos soportes: libros, videos, televisión, Internet, entre otros.

La escritura

- La producción grupal de textos dictados a la/el docente con variados propósitos: para guardar la información, para comunicarse, para expresar sentimientos, para jugar con el lenguaje, para dar instrucciones, entre otros.
- La elaboración de mensajes utilizando formas convencionales y no convencionales de escritura (señales, íconos, símbolos).
- La comprensión de la escritura como un proceso que tiene propósitos, género, soporte, destinatario y registro.
- El seguimiento de lo que se escribe, controlando si coincide con lo previsto.
- La búsqueda y utilización de distintas fuentes de información como recurso para orientar la escritura.
- La escritura del nombre propio de manera convencional.

La literatura

- La elección de textos en función del propio interés de las niñas y los niños, considerando su autor, el género, la colección, el título, las ilustraciones, entre otros aspectos.
- La anticipación del contenido en historietas a partir del conocimiento de los personajes y de las imágenes, construyendo significados y secuencias.
- La producción de cuentos que consideren las características del género literario (fórmulas de apertura y cierre) y algunos recursos del lenguaje literario (comparaciones, imágenes, entre otras).
- El respeto por los aportes de sus compañeros en la elaboración de cuentos u otras producciones literarias (adivinanzas, por ejemplo) y la argumentación como un modo de avalar sus opiniones.
- La utilización de recursos del lenguaje poético en las producciones (rimas, juegos de palabras, efectos sonoros, reiteración de palabras o frases, entre otros).

- El contacto con variedad de géneros literarios infantiles: coplas, retahílas, nanas, rondas, trabalenguas, jitanjáforas, limericks; cuentos tradicionales y folclóricos, fábulas y leyendas; teatro y representaciones a través de títeres.
- El uso de recursos argumentales o léxicos que generan distintos efectos en el destinatario (risa, miedo, suspenso).
- La revisión de la coherencia en los relatos, considerando las acciones de los personajes, los escenarios, así como la cohesión, evitando las repeticiones innecesarias y la utilización exagerada de conectores.

Sugerencias didácticas, estrategias y recursos

Para que puedan desarrollarse las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir), se debe proponer múltiples contextos comunicativos en los que sea posible comunicarse con diversos interlocutores, se utilicen diferentes géneros y materiales, y se reconozcan las intencionalidades comunicativas a partir de la práctica del lenguaje con distintos propósitos: expresar necesidades, intereses, opiniones, entre otros.

Aunque no se haya alcanzado todavía la apropiación del sistema de la lengua, la escuela debe propiciar que las niñas y los niños que utilicen las estrategias de escritores y lectores. Las situaciones de escritura incluyen los textos dictados al maestro y la escritura espontánea; cuando se habla de lectura, se hace referencia a la actitud lectora lo cual significa el poder compartir la producción de textos orales, poner en juego diferentes interpretaciones y que sean resignificadas por los otros, lo que hace visible la construcción de sentidos y donde se comienza a transitar un camino lector que dura toda la vida. Un ambiente alfabetizador implica no solo selección de materiales, recursos, mobiliario, sino, fundamentalmente, recrear una práctica cultural y el acceso a otros mundos posibles a través de la planificación de experiencias pedagógicas que generen en las y los alumnas/os una interacción significativa con la lengua escrita que les permita ir conformando, junto con la/el docente, una comunidad de lectores y escritores.

El Nivel Inicial también debe formar espectadores que puedan entablar diálogos con diferentes producciones culturales y artísticas (que incluyen a la literatura, pero también otras expresiones visuales, musicales, etc.). El contacto con el arte les permite a las/los alumnas/os aprender a crear conociendo y comprendiendo diferentes formas artísticas. Las/os docentes deben guiar la experiencia estética, habilitando espacios que les propongan a las niñas y los niños andamiar las miradas y sentir confianza para expresar su palabra de manera cotidiana, construir significados y nuevos sentidos. Así, puede ir formándose un lector que se encuentra con las voces de los otros, toma distancia para construir sentidos y asume el desafío de la interpretación, entrando en el juego que propone la lectura.

Bibliografía orientadora

- Borzone, A. M. [et.al.] (2011) *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. 1° edición. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2009). *La formación docente en la alfabetización inicial. Literatura y didáctica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006) *Serie Cuadernos para el Aula. Nivel Inicial Volumen 1. Juegos y juguetes. Narración y biblioteca*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006) *Serie Cuadernos para el Aula. Nivel Inicial Volumen 2. Números en juego. Zona fantástica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Educación Física

Fundamentación Epistemológica

La Educación Física es la disciplina pedagógica que interviene a través de la motricidad humana desde el concepto de unidad y globalidad en el desarrollo integral y armónico de las niñas y los niños como sujetos de derechos. Comprende aspectos físicos, emocionales, afectivos, cognitivos, sociales y ambientales que posibilitan el acceso a nuevos y significativos aprendizajes, los que se definen como la base del posterior desarrollo de la persona. En cada sujeto, sin embargo, este proceso responde a su particularidad, con un estilo propio de aprendizaje, un ritmo personal de maduración y desarrollo psicomotor, influenciado por un contexto histórico geográfico y socio-cultural.

El Juego, espacio de sostén en el complejo proceso de la constitución de la subjetividad del sujeto, registra su implementación en la Educación Física a través de las acciones ludomotrices. Aprender a conocer y dominar su cuerpo, a orientarse en el espacio y en el tiempo, a comprender los fenómenos de su entorno, a construir y/o manipular objetos, a comunicarse, a establecer relaciones con otros, a expresar deseos, miedos, como también a elaborar y resolver conflictos.

Desde la perspectiva psico-corporal se considera a la Corporeidad como la percepción individual del cuerpo, la que es posible gracias a la cinestesia²¹. Es además la que le permite al ser humano establecer vínculos emocionales mediante el cuerpo. Se concibe a la Corporeidad y la Motricidad del ser humano como su expresión, como un acto intencionado y consciente. Por tanto, el movimiento pasa a ser una de las manifestaciones de la Motricidad, y esta se expresa también en intencionalidad, creación, espontaneidad e intuición.

De esta manera se reafirma que la Educación Física Escolar amplía y transforma su campo de acción, siendo la principal responsable en ocuparse de la Corporeidad y la Motricidad. Su propósito es intervenir pedagógicamente en la formación de la persona, teniendo en cuenta, además de sus manifestaciones motrices visibles, la comprensión del conjunto de procesos y funciones que les otorgan sentido y significación para la niña o el niño. Desde una mirada holística, se espera que el sujeto pueda concretar sus proyectos, disfrutar progresivamente de su propia disponibilidad corporal, integrándose a una vida en sociedad en una dimensión cognitiva social y afectiva, donde la conducta motriz es el objeto de estudio y el sujeto por sí mismo.

²¹ Cinestesia: capacidad de los seres humanos que permite percibir la posición del cuerpo, tanto de manera segmentaria o global, en el espacio, de forma estática o en movimiento.

El presente DCJ sostiene este enfoque renovado de la Educación Física y de los Sujetos de la educación, en un mundo dinámico, cambiante y complejo. En consecuencia, este posicionamiento teórico requiere una revisión y un replanteo del espacio curricular, tanto de los conceptos y las estrategias de enseñanza como de las prácticas docentes, otorgando nuevas significaciones a la conducta motriz, lúdica y corporalizada del ser humano.

Propósitos formativos

- Desarrollar la constitución corporal y motriz de las/los niñas/os en juegos y actividades.
- Adquirir hábitos cuidado de sí mismo y de las/os otras/os en la realización de la actividad motriz.
- Resolver de diferentes formas situaciones motrices, en la exploración y el empleo de diversas acciones en la relación con los otros, el espacio, el tiempo y los objetos.
- Inventar y modificar reglas, espacios y dinamización de roles en los juegos, de forma creativa.
- Reconocer juegos de diversas culturas.
- Explorar y disfrutar en la realización de actividades y juegos ludo motores en contacto directo con el ambiente natural.

Ejes de contenido y descriptores

El desarrollo personal y social

- Experimentación y exploración de partes del cuerpo, de prácticas corporales y ludomotrices con coordinación dinámica general (desplazamientos, apoyos, ruidos, giros, trepas y saltos), en la iniciación a las nociones de tiempo y espacio, con y sin uso de objetos, superficies, planos; y de coordinación segmentaria con utilización espontánea de un lado o el otro (rotaciones, balanceos, equilibraciones, tracciones, circunducciones) reconociéndose a sí mismo respecto a las nociones témporo-espaciales (arriba y abajo, adelante y atrás, cerca y lejos, rápido y lento, sobre y bajo), con y sin uso de objetos, superficies, planos; y de coordinación segmentaria con utilización espontánea de un lado o el otro (rotaciones, balanceos, equilibraciones, tracciones y circunducciones).
- Distinción de las diferentes posibilidades de movimiento (flexión-extensión-abrir-cerrar-rotar) diferenciando partes más duras, más blandas, y sus referencias de localización de huesos- articulaciones- músculos y algunos órganos.
- Percepción y verbalización de estados corporales, (sensaciones de calor-frío- sed- fatiga), las variaciones tónico- posturales y las emociones.
- Identificación de la propia imagen corporal.

- Exploración y disfrute de prácticas corporales ludomotrices con estructuras rítmicas simples, con o sin elementos y/o estímulos auditivos y /o visuales y/o táctiles.
- Resolución de situaciones motrices ludoproblemáticas reconociendo variaciones de ritmo, velocidad y esfuerzo según las variantes.
- Exploración de las capacidades sensorio-perceptivas en las acciones que impliquen habilidades motoras básicas.
- Incorporación de prácticas de aseo, higiene, promoción de salud en general y sexual, incluyendo conocimientos acerca de la dimensión anatómica fisiológica general para el cuidado de sí misma/o, antes, durante y después del espacio curricular.
- Reconocimiento de medidas de seguridad y respeto propio, en relación a los demás y el entorno, durante las prácticas corporales ludomotrices, con equidad entre niñas y niños.

La comunicación y los lenguajes

- Reconocimiento, invención, imitación, representación corporal, gestual, mímicas, con o sin elementos y/o estímulos sensorio-motrices auditivos rítmicos o no, y/o visuales (cuento motor, imitaciones), en juegos, dinámicas y prácticas corporales ludomotrices con expresión de emociones, sensaciones, ideas, intenciones en relación con los demás.
- Construcción y participación en juegos motores, identificando objetos, espacios, reglas, roles y refugios, explorando diferentes formas de jugar, en juegos conocidos y nuevos en ámbitos internos y externos al jardín.
- Práctica y disfrute en juegos con el propio cuerpo, juegos grupales de cooperación, priorizando los vínculos interpersonales, más allá de las diferencias de los resultados, capacidad, habilidad, competencia, género, etnia, procedencia o situación socio-económica.
- Desarrollo de habilidades motoras básicas a través de juegos individuales y en agrupamientos.
- Reconocimiento de las nociones de agrupamiento y dispersión: juntos y separados, proximidad y lejanía, espacios libres y ocupados, límites, refugios; durante las acciones ludomotrices en la totalidad del espacio y su utilización lúdica.
- Participación en acciones ludomotrices que promueven tanto la creación y el afianzamiento de los vínculos directos como la resolución de conflictos individuales y grupales.
- Expresión de gustos y preferencias respecto a los juegos y sus características.
- Utilización de la comunicación verbal, no verbal, gestual, y corporal con los pares y la/el docente antes, durante y en la finalización de las prácticas

socio-ludomotorices que posibilitan el acceso institucional ante situaciones de riesgo de la niña y el niño.

- Reconocimiento de las señales de tránsito básicas ajustando las acciones motrices a su significado.

La exploración del entorno natural, social, cultural y tecnológico

- Participación en actividades sociomotoras, como parte de eventos escolares especiales que convoquen a la familia y a la comunidad a través de actividades que promuevan la salud y la actividad física como medio de integración y convivencia para mejorar la calidad de vida.
- Cuidado del propio cuerpo, del de los otros y del ambiente, dentro o fuera de la escuela, incorporando actitudes de respeto y convivencia responsable y sensible.
- Exploración, experimentación, reconocimiento e interacción sensible con los elementos naturales: agua, fuego, tierra, aire; y con las especies animales y vegetales a través de actividades ludomotorices en los puntos turísticos más próximos y significativos para la cultura local y regional.

Sugerencias didácticas, estrategias y recursos

Resulta fundamental que, en la clase de Educación Física, la/el docente aproveche los emergentes para enriquecer el proceso de formación corporal y motriz habilitando a las/los niñas/os para que reconstruyan y resignifiquen los contenidos. De este modo, las propuestas de enseñanza serán fortalecidas con modelos de trabajo inclusivo y de reconocimiento de los aportes de cada niña/o para afirmar la construcción de su identidad corporal.

Cada situación de enseñanza requiere de un abordaje singular por las particularidades de los contenidos, las características de cada niña/o, los grupos que ellos conforman y los contextos donde las actividades tienen lugar. No todos los grupos manifiestan los mismos gustos, preferencias, necesidades y dificultades; por lo tanto, es necesario tomar en cuenta la diversidad al elaborar una propuesta didáctica. La/el docente tendrá que orientar, proponer ideas, ayudarlos a expresarse, para que las/os niñas/os produzcan la respuesta esperada.

Se hace necesario colaborar en la comprensión del sentido del juego y ofrecer la posibilidad de modificarlo entre todos. Es habitual en las salas que el grupo se interese por determinados juegos o actividades; esto debe ser recuperado por la/el docente para enriquecer la propuesta, ampliarla, u orientarla hacia nuevos objetivos.

Al mismo tiempo, debe considerar a cada niña/o en particular, teniendo en cuenta las posibilidades que cada una/o presenta. Esto implica dos tareas por parte de la/el docente: en primer lugar, la realización de un diagnóstico del grupo e individual; y en segundo lugar una vez identificadas las posibilidades, la planificación de distintas actividades, ejercicios y/o tareas en función de lo diagnosticado. De esta forma, se garantizará un aprendizaje genuino y gratificante para todas/os alumnas/os.

Entre la variedad de estrategias de enseñanza posibles, se sugiere la participación de prácticas corporales de juego, expresión y movimiento en otros ámbitos de la

comunidad externos a la escuela (funciones o talleres de circo, eventos deportivos, carreras de bicicletas, partidos de fútbol, teatro callejero, títeres). Asimismo, se propone planificar experiencias al aire libre en ambientes con predominancia de componentes naturales, y en lugares acondicionados para actividades recreativas socio-ludomotrices con mayor interacción del medio, incorporando actitudes de cuidado y convivencia responsable y sensible hacia el medio ambiente y las o los otros.

Bibliografía orientadora

- Le Boulch, Jean (1996) *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Buenos Aires: Paidotribo.
- Castañer Balsells, Marta; Camerino Foguet, Oleguer (2006) *Manifestaciones de la Motricidad*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Lleida, colección Motriu.
- Chokler, Myrtha (2005) *Los organizadores del Desarrollo Psicomotor, del mecanicismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Cinco.
- González Correa, Aída María; González Correa, Clara Elena (2010) *Educación Física desde la Corporeidad y la Motricidad. Hacia la Promoción de la Salud*. Manizales: Volumen 15, N° 2, julio/diciembre 2010.
- Gómez, Raúl (2002) *La enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Stadium.
-

Lenguajes artísticos: Arte en movimiento / Expresión corporal

Fundamentación Epistemológica

Desde una perspectiva inclusiva que busca que niños y niñas descubran y disfruten su corporeidad a partir de las singularidades de sus cuerpos que los diferencia de los demás y que al mismo tiempo los identifica como miembros de un colectivo que comparte modos de ser, estar y manifestarse a través del cuerpo, se elaboró esta selección de contenidos para el área de Arte en movimiento/expresión corporal.

La Corporeidad es definida por Alicia Grasso (2012)²² como “el modo de ser y estar en el mundo”; En este sentido, la enseñanza de las artes del movimiento en el Nivel Inicial, necesariamente nos lleva a interpelar cierta tradición que asienta en la idea de un cuerpo-organismo, que debe ser provisto de técnicas que aseguren el movimiento y la creatividad del infante, desconociendo muchas veces, las particularidades que constituyen al sujeto y su entorno.

Por lo tanto, las técnicas del movimiento expresivo que provengan de la Expresión Corporal, Danzas Populares o Escénicas, deberán aportar herramientas para la exploración de la corporalidad de cada niño o niña a la vez que posibiliten nuevas formas de manifestarse a través del cuerpo, que fomenten su desarrollo personal.

Propósitos formativos

²² ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura Vol. 192-781, septiembre-octubre 2016, a353 | ISSN-L: 0210-1963
doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2016.781n5010>

- Expresarse tanto de forma no verbal como oral en un ámbito confiable que ofrezca oportunidades para explorar la propia corporeidad y la relación con los otros, conociendo la cultura.
- Valorar el juego corporal como contenido cultural, participando en actividades cotidianas que lo incluyan.

Eje de contenidos y descriptores

La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los niños y niñas:

- La exploración, observación, interpretación de producciones artísticas corporales, reconociendo diferentes manifestaciones del contexto cultural.
- El disfrute de las posibilidades del cuerpo en movimiento, elaborando producciones artísticas, eligiendo diferentes objetos y materiales que las enriquezcan, en situaciones de enseñanza o por iniciativa propia, aportando sus ideas.
- La participación en diferentes formatos de juegos que impliquen el movimiento: simbólico o corporal, tradicionales y/o propios del lugar, juegos grupales y colectivos (con reglas preestablecidas, cooperativos, entre otras.)
- El conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, de la seguridad personal y de los otros, fomentando el cuidado de la intimidad propia y de las/los otras/os.
- La exploración, descubrimiento y experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción que permite conocer e interactuar con otros en un vínculo armonioso.
- El reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz y del cuerpo.

Sugerencias didácticas, estrategias y recursos

Se propone trabajar desde la modalidad del aula taller, propiciando lo lúdico, la exploración y el descubrimiento de la propia corporeidad en el movimiento expresivo utilizando diversos estímulos: sonoros, imágenes, cuentos y refranes populares.

Se sugiere dar un lugar de privilegio a los juegos corporales como superadores de los llamados “juegos de ejercicios”, “juegos motores” o “juegos funcionales”. A diferencia de estos últimos, los juegos corporales jerarquizan las manifestaciones específicas del cuerpo: la mirada, la escucha, el contacto, la gestualidad expresiva, la voz, las praxias y la actitud postural. Estas manifestaciones del cuerpo se implican en la trama vincular y social.

El aula-taller es el espacio propicio para que los niños y las niñas experimenten la expresión de las danzas folklóricas y populares colectivas desde su sentido lúdico y social. En este sentido, se propone hacer énfasis en las danzas tradicionales nacionales y provinciales, lo cual contribuye a la construcción de la identidad y al desarrollo del sentimiento de pertenencia a su lugar y su Provincia.

Bibliografía orientadora

- Barrera, R. (2011) *El folklore en la educación*. Buenos Aires: Colihue.
- Calmels, D. (2018) *El juego corporal*. Buenos Aires: Paidós.
- Grasso, A. (2012) *Arte y corporeidad*. Buenos Aires: Lumen.

Lenguajes artísticos: Artes visuales

Fundamentación Epistemológica

Desde una mirada contemporánea de las Artes Visuales, los nuevos enfoques apelan a la realización de experiencias estéticas sensibles entendidas como procesos complejos de producción e interpretación de diversas manifestaciones visuales. Los sentidos de las experiencias artísticas se entienden como la necesidad discursiva de las propuestas que pueden ser del orden: de lo social (psicológico, sociológico, antropológico, político, etc.), de lo poético (planteos estéticos, modos de ideación y realización que surjan de su cultura y búsqueda personal); de lo ficcional (la fantasía e imaginación de mundos irreales); de lo metafórico (vinculado al entorno simbólico) y de lo sensible (sensaciones, sentimientos y emociones), los que se presentan generalmente interrelacionados. El campo artístico contemporáneo cuenta con un amplio desarrollo histórico con debates, teorías y manifestaciones propias donde los códigos visuales adquieren significados solamente entendidos como lenguaje. En este sentido, las artes visuales son maneras de producción específica, por lo tanto, son en sí mismas otras formas de interpretar, comprender y conocer el mundo.

Por todo lo expuesto anteriormente, el abordaje de la enseñanza en artes visuales debe contemplar dos requisitos: en primer término, ser acorde a los contextos locales, provinciales, nacionales, latinoamericanos e internacionales -en general- de la esfera artística, histórica y contemporánea. En segundo término, las propuestas pedagógicas deben ser integradoras, capaces de articular diferentes contextos (producción, circulación y consumo) atendiendo primordialmente a los entornos propios de las niñas y los niños escolarizadas/os en el Nivel.

En particular, se estima que la educación en artes para las primeras edades debe favorecer el desarrollo de diversas formas de percepción que propicien nuevas configuraciones espaciales (reales y virtuales) y la relación simbólica entre objetos, cuerpo y sujeto que se imbrican en las construcciones subjetivas (emocional, sensorial, afectivo e intelectual) propias inmersas en el orden de lo plural.

Asimismo, se concibe a las prácticas artísticas como promotoras de la participación, el diálogo y la construcción colectiva, lo que contribuye al desarrollo de la ciudadanía de las niñas y los niños. Es por esto que la noción de cuerpo adquiere un sentido diferenciado del resto de las disciplinas académicas en tanto que en los espacios de arte “la corporalidad” es la condición a priori para el desarrollo de diversas acciones vinculadas a la manifestación o producción artística visual.

Propósitos formativos

- Exploración y expresión gráfica con diversos materiales, herramientas, soportes, colores, formas y texturas.
- Elaborar producciones visuales personales y colectivas a partir de la imaginación, el juego y el consenso que deriven de las vivencias, emociones, sensaciones e ideas de las niñas y los niños.
- Conocer contextos culturales artístico-visuales que incorporen producciones de diferentes procedencias; cultas y populares, locales, nacionales, latinoamericanas y universales, tradicionales y contemporáneas.

Eje de contenidos y descriptores

- Aproximación desde lo emocional, lo vivencial y lo racional a los elementos compositivos del lenguaje visual en función de los sentidos que aportan a la imagen visual observada, reconociendo las diferentes posibilidades expresivas, significativas y comunicativas en las distintas producciones visuales.
- Identificación de las nociones de “espacio” y de “cuerpo” como elementos significativos y configuradores de diferentes tipos de producciones: bidimensionales, tridimensionales, no convencionales, multimediales y virtuales.
- Conocimiento de producciones artísticas realizadas con diferentes materiales de distintas procedencias, creadas a partir de diversas técnicas bidimensionales y tridimensionales
- Comprensión del entorno natural y social como portador de sensaciones, emociones, sentimientos e ideas para apropiarse del contexto más cercano como generador de sentido.

Sugerencias didácticas, estrategias y recursos

La metodología de trabajo propuesta es el aula taller atendiendo a sus diversas formas de implementación, ya que da la posibilidad de una participación integrada y/o personalizada de las/los alumnas/os. Sin embargo, es necesario que se realice la recuperación de conocimientos relacionados con la creación de imágenes procedentes de su actividad lúdica y de sus vivencias en entornos familiares e institucionales, prestando atención a los formatos tecnológicos contemporáneos y propiciando actividades con intencionalidad artística.

En estas prácticas, que incorporan el juego como contenido y estrategia, se genera un proceso de aprendizaje en donde las niñas y los niños son los hacedores del conocimiento a partir de propuestas didácticas que potencian la creatividad. Desde esta perspectiva la vinculación entre cuerpo, espacio y tiempo es ineludible, entendiendo estas conexiones como fenómenos fluctuantes que operan siempre en los umbrales de la transformación, de la apertura constante a nuevos y variados universos culturales donde la identidad y la ciudadanía se construye y se ejerce en relación a los otros.

La evaluación de estas experiencias artísticas no puede apuntar sólo a los resultados obtenidos, sino que deberá considerar los procesos que se articularon en esas manifestaciones. Procesos que contienen saberes y capacidades, que se

van generando en la experiencia misma donde el aprendizaje conlleva también al desarrollo emocional, sensorial y afectivo además del intelectual. Esta experiencia tiene instancias procesuales de interpretación, ideación, producción y reflexión que siempre están vinculadas a los contextos de los niños y niñas.

Bibliografía orientadora

- Augustowsky, G. (2012) *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Bergero, S. (2017) *Enseñanza y aprendizaje del arte; Nivel Inicial y Primario*. Córdoba: Brujas.
- Calvet, P. (2016) *Arte contemporáneo en los primeros años escolares*. Buenos Aires: Hola chicos.
- Lapolla, P. Mucci, M. Arce, M. (2016) *Experiencias artísticas con instalaciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. Ivaldi, E., Hernández, L. (2014) *Arte, Educación y Primera Infancia: sentidos y experiencias*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid: Metas Educativas 2021.

Lenguajes artísticos: Teatro

Fundamentación Epistemológica

El Teatro en Nivel Inicial es un espacio único ya que valoriza el encuentro grupal, la autonomía, la reflexión, la corresponsabilidad, la creatividad para resolver situaciones, el respeto por el otro, el ejercicio del juicio crítico y el desarrollo del cuerpo y su potencial expresivo. Abordar el Teatro desde la acción, la experiencia y el descubrimiento construye la satisfacción del propio “saber hacer” como forma de conocer.

En relación con los aportes concretos, se considera que colabora en la mejora del lenguaje, de la comprensión y especialmente de la expresión. Amplía el vocabulario que niñas y niños utilizan; mejora la pronunciación, entonación y vocalización; permite conocer su voz aguda, grave, fuerte y débil. Los impulsa a relacionarse con los demás, a hablar en público y a aceptarse a sí mismo, por lo tanto, propicia una buena socialización, autoestima y autonomía personal. Y no solo eso, sino que también enfatiza la cooperación y el trabajo en equipo y les hace sentir que forman parte de un grupo de iguales. La dramatización influye positivamente en la expresión corporal y gestual; en la comprensión de su cuerpo (de cada una de sus partes: los brazos, las piernas, la cabeza, sus ojos), de sus posibilidades de acción y sus limitaciones. Asimismo, estimula la creatividad y la imaginación, ya que, a partir de la originalidad de actuación, de expresión plástica y musical, se convierten en protagonistas y autores. Finalmente, potencia el desarrollo psicomotor y el movimiento espacial, es decir, la lateralidad y el desenvolvimiento con confianza y seguridad en el medio.

Toda representación teatral promueve el pensamiento crítico con respecto a sí mismos y los demás, favorece el sentimiento de libertad, propicia el conocimiento del mundo que los rodea (con cada valor o tema que se trata en la representación) y, por tanto, también de las manifestaciones y los valores de la cultura de su sociedad.

Propósitos formativos

- Experimentar e identificar, progresivamente los elementos del lenguaje teatral a partir de la vivencia de niñas y niños.
- Valorar y respetar el propio cuerpo y el de las/os compañeras/os, sin prejuicios que deriven de la diversidad de géneros.
- Experimentar la desinhibición y autoexploración del cuerpo y de la voz como medios expresivos.
- Participar en espacios de juego con sentido inclusivo, democrático y cooperativo.
- Construir progresivamente la autonomía y autovaloración respecto de las posibilidades de expresarse y comunicar mediante el lenguaje teatral, en condiciones de igualdad de género.

Eje de contenidos y descriptores

- Desde el juego de roles, se trabaja los siguientes elementos: el rol propiamente dicho y la acción, permitiendo su desarrollo a partir de la vivencia, jugar a contar historias, actuar historias (propias, inventadas o recordadas).
- Se aborda además la experimentación del cuerpo y la voz como medios expresivos, en relación al propio cuerpo, al de los demás y al espacio (propiocepción, interocepción, viceroccepción). Asimismo, se fomenta las opiniones personales valorando su percepción a partir de las posibilidades de sus propios medios expresivos.
- En relación con la desinhibición, se propone la participación en juegos corporales y la exploración de las posibilidades de movimientos: simultáneos, sucesivos y alternados, del propio cuerpo y en relación con el de los demás. Del mismo modo, se aborda la relación de movimiento del propio cuerpo, los objetos y el espacio, niveles espaciales, e imitación en ejercicios.
- Se propone el conocimiento, en su contexto provincial y regional, de los diversos espacios en donde acontece el hecho teatral: teatro, auditorio, espacio abierto, centro cultural u otros.

Sugerencias didácticas, estrategias y recursos

Se propone el aula taller como estrategia que brinda la posibilidad de participación e implica a las y los alumnas/os a experimentar el teatro como hacedores de su propio proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta que se debe trabajar con el

propio cuerpo y la voz, en relación con los otros y con el espacio, se requiere plantear ejercicios que tengan en cuenta el despliegue de las posibilidades expresivas que sus instrumentos les permitan.

Se recomienda el desarrollo de Juegos de Roles en clase, ya que el mismo propicia el desarrollo del juego simbólico acompañando la etapa evolutiva, que las/os niñas/os transitan. Abordar el Juego de Roles en una dialéctica entre lo real y lo ficcional, respetando y cuidando las particularidades y sensibilidades de las niñas y los niños.

Se sugiere la apreciación de espectáculos teatrales, de distintos tipos, del ámbito local y/o lejano, de la cultura propia o de otras, en forma directa; entendiendo este concepto como una construcción social de la que todos participan como sujetos.

Bibliografía orientadora

- Elola, H. (1999) *Teatro para Maestros. El juego dramático para la expresión creadora*. Buenos Aires: Marymar.
- Cañas Torregrosa, J. (2009) *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. España: Octaedro.
- Agra, M. y otros (2007) *La educación artística en la escuela*. Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Gardner, H. (2001) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica Ltda, 6° edición.
- Ballarini, O. (2004) *Dramaturgia y escuela I. Obras teatrales para niños y propuestas didácticas de abordaje de los textos*. Buenos Aires/Mendoza: Instituto Nacional del Teatro. Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Artes y Diseño.

Lenguajes artísticos: Música

Fundamentación epistemológica

El aprendizaje de la música desde la niñez es fundamental para el desarrollo humano. La música, una de las nueve inteligencias según Howard Gardner (1995), al decir de Violeta Hemsy de Gainza (2013): “uno de los grandes lenguajes codificados creados por los humanos (equiparable al de las matemáticas, la lengua, la informática); debe ser cultivada, recreada y desarrollada desde el nacimiento puesto que su aprendizaje creativo conlleva la producción de destrezas, habilidades y conocimientos para comprender el mundo y transformarlo”.²³

La audición, el sentido primordial desde el cual se percibe la música, se nutre y cultiva mediante la actividad musical y es de vital importancia que se estimule desde temprana edad.

Es indispensable abordar la educación musical en el sistema educativo atendiendo a los múltiples efectos benéficos que ésta puede tener a lo largo de la vida de

²³ Hemsy de Gainza, V (2013) *El Rescate De La Pedagogía Musical*. Buenos Aires: Lumen.

quienes ahora son niñas y niños. Para esto se tiene que asumir la responsabilidad de educar desde el juego creativo, colaborativo, solidario y reflexivo, abandonando viejos patrones de la educación musical en los cuales preponderaba solo la memorización y el aprendizaje de contenidos no contextualizados a los sujetos, para avanzar hacia la construcción de nuevas prácticas transformadoras.

La enseñanza de las músicas, de los diferentes lenguajes musicales que nos habitan y que habitan a los coterráneos, deben ser aprendidas y recreadas en tanto juego creativo que nos nutre y nos potencia comunicativamente. En esta etapa se trata de profundizar las relaciones que las y los niñas/os han ido construyendo con el universo sonoro del que forman parte y puedan intervenir en él de la misma forma en que han ido interviniendo desde que desarrollaron el balbuceo y posteriormente el habla.

En el Nivel Inicial se agrega complejidad en los códigos comunicativos: se busca percibir y hablar “en” y “desde” los lenguajes musicales. También se suman nuevas herramientas de comunicación: los instrumentos.

Propósitos formativos

- Construir progresivamente la autonomía y la autovaloración, en condiciones de igualdad de género, respecto de las posibilidades de expresar y comunicar mediante lenguajes musicales.
- Desarrollar la creatividad musical propiciando la participación colectiva sin prejuicios que deriven de la diversidad de género.
- Expresar emociones y sentimientos por medio de diferentes lenguajes musicales fortaleciendo la capacidad de comunicación.
- Participar y disfrutar de las experiencias y expresiones musicales propias y ajenas fortaleciendo la capacidad de trabajo con otros.
- Conocer producciones musicales de diferentes géneros y estilos de nuestro patrimonio cultural local, provincial, regional, nacional, latinoamericano y universal.

Ejes de contenidos y descriptores

- Explorar, reconocer y reproducir sonidos del ambiente natural y social, desarrollando la percepción auditiva de los parámetros del sonido: timbre, altura, duración e intensidad y reconociendo la ubicación espacial y temporal de las organizaciones sonoras.
- Tomar conciencia de los elementos musicales: ritmo y melodía por medio de la escucha y la práctica musical, identificando de forma auditiva y visual instrumentos musicales convencionales y no convencionales.
- Experimentar el juego concertante mediante el canto y la ejecución instrumental, propiciando experiencias de canto individual y grupal. Asimismo, fomentar procesos creativos por medio de la improvisación sonora que contribuyan a la confianza, la libertad y la seguridad para expresar ideas y opiniones.

- Descubrir y apreciar “las músicas” locales, como también de otras regiones del país y del mundo, sentando las bases para el desarrollo de una musicalidad crítica, aprendiendo e interpretando diferentes cancioneros: popular, infantil, folklórico, patrio, entre otras. Y reconociendo sonidos e instrumentos de los diferentes géneros y estilos.
- Practicar hábitos de cuidado de la voz y de los instrumentos.

Sugerencias didácticas: estrategias y recursos

Adoptar en las clases el formato de aula taller promueve el desarrollo de la creatividad en un ámbito donde el juego constituye uno de los recursos más propicios para el desencadenamiento de las acciones. Para ello es fundamental que la/el docente participe activamente en las experiencias lúdicas que propone a las/os niñas y niños fomentando el aprendizaje en la diversidad y el respeto mutuo, como así también, aceptando el disenso como alternativa para construir mediante la confrontación de diversos puntos de vista.

Para realizar actividades y juegos en relación con el sonido se sugiere partir de la exploración del entorno sonoro: los sonidos de la naturaleza, los sonidos de la calle, los sonidos artificiales, el patio del jardín, el hogar, entre otros; para luego abordar aquellas actividades de producción, reconocimiento y clasificación de los componentes que ayudarían a la interpretación de ese mundo y a plasmarlo en su realidad.

La reconstrucción de situaciones sonoras variando la ubicación de la fuente permitirá plantear la lateralidad y frontalidad de la emisión y descubrir la espacialidad del sonido. A partir de la producción de relatos sonoros como soporte de textos o canciones pueden plantearse actividades para la identificación temporal de organizaciones sonoras.

La voz es el medio del que todos disponen para hacer música en cualquier situación y frente a toda carencia. El canto se convierte entonces en una de las herramientas fundamentales para la participación colectiva y es el medio natural mediante el cual las y los niñas/os pueden experimentar o reconocer muchos de los contenidos específicos que la/el docente desea transmitir. Las actividades de identificación y clasificación de los registros pueden hacer foco en la percepción; las de producción, en cambio, darán lugar a juegos y prácticas de emisión, respiración y articulación, relajación, resonancia y entonación de la voz hablada y cantada.

La innovación y confección de instrumentos no convencionales junto a la exploración y experimentación de variedad de modos de ejecución de los objetos (sacudir, percutir, rasgar, soplar, entre otras.) y de “mediadores” de instrumentos convencionales y no convencionales pueden conformar las actividades centrales para explorar sus cualidades sonoras.

El repertorio de canciones puede ser acordado, buscando incentivar la participación individual o grupal. También, según el carácter de la obra, se puede buscar una interpretación emocional poniendo a la expresión en el centro de la escena. El abordaje del repertorio puede ser acompañado, cuando sea pertinente, con la información sobre la vida de diferentes autoras y autores, su contexto, su obra y en el caso de las producciones musicales difundidas por los medios de comunicación con respectivos comentarios críticos reflexivos.

El lenguaje musical presenta la complejidad de aglutinar varios contenidos que la mayor parte de las veces son difíciles de conceptualizar desde una teoría

desligada de la práctica, por lo que las tareas de producción deben ser aquí tan importantes como las de percepción y exposición. Para el ritmo se propone realizar actividades con ritmo libre en donde se relacione sucesión y simultaneidad midiendo el grado de permanencia de los sonidos en el tiempo liso y la ausencia momentánea del sonido. También los juegos musicales con ecos rítmicos pueden dar lugar a la improvisación de motivos rítmicos y la interpretación en base a pautas básicas de ejecución grupal con director.

El aspecto melódico es abordado constantemente cada vez que se interpreta una canción. La escritura análoga, así como el movimiento corporal, pueden servir como soportes para la representación de los movimientos melódicos ascendentes, descendentes y suspensivos. Es de suma importancia en esta etapa evolutiva de los niños y niñas dar lugar a la improvisación y creación de motivos melódicos, tanto con la propia voz o con instrumentos melódicos simples como placas o teclados.

Para el conocimiento de diferentes músicas populares, folklóricas y otras, el descubrimiento auditivo y visual de instrumentos musicales autóctonos y folklóricos y su clasificación según el material vibrante dan lugar al posterior reconocimiento auditivo e indagación de los ritmos musicales insertos en el medio sociocultural. También aquí las actividades de producción deben ser las de mayor relevancia enfocándose en el canto y en la ejecución instrumental, permitiendo actividades de juego concertante.

Si en el repertorio abordado se incluyen algunas danzas o canciones con desplazamientos en el espacio puede darse lugar a la ejecución de una coreografía libre o pautada; moviendo las diferentes partes del cuerpo al ritmo de la música, teniendo en cuenta los tiempos (más rápido o más lento) y explorando el propio cuerpo como fuente sonora para ser utilizado como medio de expresión. Una producción integrada entre los distintos lenguajes artísticos puede retomar muchos de los contenidos aprendidos en el año. Las actividades para esta propuesta pueden ser muy variadas, desde la creación de un correlato sonoro como elemento relevante para ambientar dibujos animados, imágenes mímicas o títeres hasta la exploración, organización y planificación de experiencias que favorezcan la integración de distintos códigos para el montaje de una canción, banda, murga, entre otras.

Bibliografía orientadora

- Delalande, F. (2001) *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Pescetti, L. (1992) *Taller de animación y juegos musicales*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Schafer, M. (1998) *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi.
- Swanwick, K. (1991) *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Hemsy de Gainza, V. (2013). *La educación musical en la responsabilidad cívica de las artes*. En: *El rescate de la pedagogía musical*. Buenos Aires: Lumen.

- Campo o Ámbito de experiencias: Ambiente Natural, Social, Cultural y Tecnológico

Ciencias Naturales

Fundamentación Epistemológica

En el área de Ciencias Naturales, los juegos y los juguetes pueden convertirse en un modo de introducir el conocimiento del ambiente, en el cual las niñas y los niños son protagonistas. Será crucial el modo en que se desarrollen los juegos para definir la relación entre estos protagonistas y su entorno.

A su vez, mientras el juego de las/los niñas/os se va complejizando, impulsa nuevos interrogantes para interpelar al ambiente. Por lo tanto, es necesario seleccionar contextos específicos a partir de los cuales, se organizan proyectos de trabajo en la sala, para promover en las alumnas y alumnos “el disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias”.²⁴

La secuencia de actividades está atravesada por “las voces” de los distintos maestros que realizaron experiencias análogas, cuyo trabajo ayuda a vislumbrar distintos caminos y alternativas y nos brinda la posibilidad de reflexionar sobre las condiciones necesarias para alentar nuevos aprendizajes, como los sistemas ecológicos, susceptibles de provocar efectos sobre los seres vivos y las actividades humanas. El ambiente, entonces es diverso, complejo y dinámico; está sujeto a un continuo cambio y, a la vez, se mantienen ciertas características que permiten identificar no sólo la diversidad sino también la continuidad de los seres y de los objetos. Desde esta perspectiva, el abordaje debe realizarse de forma sistémica, incluyendo y complementando diferentes miradas, lo que favorecerá el conocimiento de la realidad sobre la base de las experiencias, las percepciones, las vivencias y las representaciones, en un marco que tiende al desarrollo de la conciencia de conservación del equilibrio ecológico.

La intención es considerar al ambiente en el cual la niña y el niño se desarrollan naturalmente, un campo u objeto de conocimiento a través de la exploración sistemática, recuperando los significados construidos en la experiencia cotidiana desde una mirada integral e integrada de las ciencias naturales, para llegar, así, al reconocimiento de la necesidad y la importancia de cuidarlo, mejorarlo y conservarlo.

Propósitos formativos

- Realizar observaciones progresivamente más minuciosas y detalladas de objetos y elementos del ambiente natural, identificando diferentes fuentes naturales de energía.

²⁴ Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología de la Nación. (2004) N.A.P. Nivel Inicial. Buenos Aires (pág. 17).

- Reconocer la existencia de fenómenos del ambiente y de una gran diversidad de seres vivos en cuanto a sus características (relación: estructuras y funciones) y formas de comportamiento.
- Establecer relaciones sencillas de los seres vivos entre sí y con el ambiente.
- Reconocer algunos cambios experimentados por los seres vivos a lo largo del tiempo.
- Considerar y valorar las diferencias físicas de las personas como aspectos inherentes del ser humano que lo hacen único e irrepetible, permitiéndoles comprender la importancia de la diversidad.
- Identificar las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características, utilizando el vocabulario correcto para nombrar los órganos genitales.
- Conocer y valorar las diferencias entre mujeres y varones que devienen del propio crecimiento y de sus compañeros y compañeras.
- Desarrollar hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general.
- Conocer las características básicas del proceso de gestación, nacimiento y del cuerpo humano en general según los interrogantes que vayan surgiendo ante las propias inquietudes de los niños y niñas, con lenguaje simple y a través de explicaciones sencillas
- Reconocer que los objetos están contruidos con distintos materiales; que los materiales de acuerdo con sus características resultan más adecuados para construir ciertos objetos que otros; que los materiales pueden experimentar distintos tipos de cambios.

Eje de contenidos y descriptores

- Se aborda el reconocimiento de la diversidad de elementos, las interrelaciones y sus cambios. A partir de allí, se podrán ir alcanzando, progresivamente, algunas explicaciones y una participación cada vez más comprometida y autónoma en el contexto. Conocer otras realidades permite, a partir de lo distinto, pensar en lo propio. Así, en el Jardín se pueden comenzar abordar realidades socio-naturales alejadas en el tiempo y en el espacio, aunque privilegiando las interrelaciones con el espacio vivido y el tiempo personal, familiar y de la comunidad de pertenencia. Estas nuevas experiencias serán indispensables para que el niño y niña fortalezca su propia identidad y desarrolle una actitud de respeto y comprensión frente a otras formas de vida natural y a las distintas maneras de organización social. Resignificar la propia identidad como protagonista de una cultura, mejorar el uso de los productos de la tecnología iniciándose como consumidor responsable, compartir con otros -en un clima de respeto- diversas situaciones de la vida cotidiana, fomenta el compromiso de

participación en el cuidado y mejoramiento de las relaciones con y en el ambiente.

- Teniendo en cuenta los tres ejes del área, se contemplan los siguientes contenidos:
- El ambiente natural, distinguiendo componentes bióticos y abióticos e identificando distintas fuentes de energía. Asimismo, se establecen relaciones entre los seres vivos y el ambiente.
- En relación con los seres vivos, se propone abordar los cambios experimentados por los seres vivos a través del tiempo. Asimismo, se reconocen y valoran las diferencias físicas entre los seres humanos; se identifican las partes externas del cuerpo humano, utilizando el vocabulario correcto para denominar los órganos genitales.
- Se requiere trabajar la identificación y la valoración de las diferencias entre mujeres y varones, como también la promoción de conocimientos básicos del proceso de gestación y nacimiento, según los interrogantes que vayan surgiendo ante las propias inquietudes de los niños y niñas, con lenguaje simple y a través de explicaciones sencillas.
- En torno a los materiales, se requiere la comprensión de que los objetos están contruidos con distintos materiales y la identificación de las características de los materiales, los cuales hacen a algunos más apropiados que otros para producir los objetos. Finalmente, se propone la comprensión de los cambios que sufren los materiales a través del tiempo.

Sugerencias didácticas, estrategias y recursos

Los contenidos de esta área se vinculan estrechamente con los de otras, para favorecer una mirada sistémica de la realidad. Cabe recordar, al respecto, que las/os niñas/os pequeñas/os tienen una visión del ambiente sincrética, holística y global, que hace difícil una división entre sus diferentes aspectos, lo cual facilita la integración.

Si se desea contribuir a la formación de individuos libres, críticos y reflexivos se debe brindar diversas posibilidades de integración y exploración de ambientes, tanto propio como ajenos. Esto les permite reconocerse a sí mismas/os y a las/los otras/os en ambientes que podrán ser cuestionados, analizados y hasta modificados en beneficio de todas/os. Se sugiere emplear estrategias de enseñanza desde lo vivencial, como las experiencias directas, tanto dentro como fuera del aula: mascota o planta en el aula, terrarios, salida de campo, visitas a granjas, entre otros posibles. Del mismo modo como recursos se propone además de proyecciones audiovisuales, el uso de objetos concretos manipulables para observar y experimentar fenómenos y procesos naturales. En este sentido, se deben emplear instrumentos de recolección, experimentación, registro y organización de la información tales como planillas de observación, encuestas, entrevistas, lupas, goteros, microscopios, foldscopes, entre otros.

Bibliografía orientadora

- Mancuso, M. (2006) *Ciencias naturales en el nivel inicial y en el primer ciclo*. Volumen 1. Buenos Aires: Lugar.
- Itkin, S. (1988). *Ciencias Naturales. Una aproximación al conocimiento del entorno natural*. Buenos Aires: Noveduc.

Ciencias Sociales

Fundamentación Epistemológica

El ambiente social es un componente espacial cargado de vivencias y significancias, su abordaje en la educación inicial, permite a los sujetos del aprendizaje, iniciar el camino en su indagación, con el fin de descubrir y conocer diversas relaciones causales que en él se establecen.

En relación a ello, es importante que las/los docentes propicien, a través de diversas estrategias de enseñanza, espacios de aprendizaje donde las niñas y los niños puedan enriquecer, ampliar y complejizar los saberes que traen consigo en relación al ambiente en el que viven. En una palabra, la posibilidad de reconocer que su entorno, es decir el espacio vivido ese que transitan diariamente, es producto de la organización y transformación ejercida por los sujetos sociales dadas en un tiempo determinado; vinculándolo así con la temporalidad, el tiempo social, y en especial con el tiempo personal, propio y cotidiano.

A partir de esto, el ambiente social contribuye a que el sujeto del aprendizaje, se aproxime a conceptos y principios que estructuran y explican, respectivamente, el área de las Ciencias Sociales. Las diferentes dimensiones que conforman la realidad social, objeto de estudio del área, posibilita trabajar temáticas como: las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales; los trabajos que desarrollan los diversos sujetos sociales; la historia personal y social; las formas de vida diferentes a las propias; como así también la necesidad de cuidar y mejorar el ambiente social y natural en el que viven.

En lo que respecta a la selección de contenidos, se considera importante que los saberes que se abordan en la enseñanza estén dotados de significancia y relevancia social, con la intención de que niñas y niños construyan interpretaciones más ricas sobre el ambiente, pensado como una unidad social y natural rica y compleja, dotada de cambios y continuidades que se plasman en él.

En este marco, y a modo de ejemplo, se propone abordar el concepto de patrimonio. En el jardín de infantes, enseñar la temática del patrimonio, supone ponderar la dimensión cultural de la realidad social,“ proponer la incorporación y abordaje de la cuestión patrimonial local a la currícula resulta pertinente, ya que se parte de la hipótesis de que esta acción facilitará que el alumno amplíe sus horizontes sociales y culturales, que pueda poner en práctica el derecho a la identidad, al sentido de pertenencia, y que como futuro ciudadano pueda tener mayor participación en las tomas de decisiones, pueda comprender y proteger su entorno natural y cultural” (Abraham, Rosa, 2013)

La dimensión cultural de la realidad social, está constituida, entre otros aspectos, por el conjunto de bienes materiales y simbólicos (tangibles e intangibles), producto tanto de las relaciones como de las creaciones de los sujetos sociales; se habla de esas huellas patrimoniales generadas por los diferentes grupos sociales y plasmadas en el entorno social en un tiempo determinado. Desde esta

mirada, el patrimonio se convierte en un eje que permite vincular diferentes contenidos de corte social, históricos, políticos, económicos y ambientales de la realidad social.

Propósitos formativos

- Identificar algunos elementos sociales, naturales y culturales presentes en el espacio social próximo y vivido
- Conocer los entornos sociales más próximos: la casa, la escuela, el barrio, el paraje, el pueblo, la ciudad.
- Reconocer algunas de las formas en que se organizan los espacios sociales próximos y lejanos, urbanos y rurales.
- Promover el desarrollo de la propia identidad como así también el sentido de pertenencia a la comunidad local, provincial y nacional
- Destacar el valor del juego para comprender los procesos sociales puestos de manifiesto en el espacio y tiempo social.
- Identificar algunos aspectos de la vida social en relación a las instituciones y los trabajos, oficios y profesiones que desempeñan las personas en ciertas instituciones y en los espacios sociales urbanos y rurales.
- Establecer algunas relaciones entre las funciones que cumplen las instituciones y los espacios sociales con las necesidades, los intereses y los deseos de las personas
- Registrar cambios y permanencias a través del tiempo de su historia personal y familiar, de los modos de vida familiar, de la comunidad cercana y de otras comunidades del ayer y del hoy, en diferentes ámbitos espaciales, en las instituciones, los espacios sociales y los trabajos.
- Conocer y valorar las normas que regulan y organizan el funcionamiento de las instituciones y los espacios sociales.
- Identificar y valorar ciertos elementos constitutivos del patrimonio cultural y natural del espacio vivido, la localidad, la provincia y la nación argentina.
- Reconocer y respetar la diversidad cultural, como una característica identitaria de nuestra sociedad.
- Apreciar los acontecimientos, los festejos y las conmemoraciones significativas para las familias, la comunidad, la provincia y la nación argentina, desarrollando el sentimiento de pertenencia y la adhesión a los valores de los distintos contextos comunitarios a los que pertenece.
- Identificar que algunas actividades económicas desarrolladas por las personas generan problemas ambientales en los diferentes entornos espaciales.

Eje de contenidos y descriptores

- En el eje relativo al Espacio Social, se aborda la observación e identificación de algunos elementos sociales, naturales y culturales del espacio social próximo y vivido. Se trabaja el reconocimiento de nociones espaciales básicas: cerca, lejos, la ubicación de la casa, la escuela y el barrio en el espacio vivido. La identificación de algunos cambios y permanencias que en estos se presentan. La diferenciación de los espacios urbanos y espacios rurales a través del reconocimiento de algunos elementos, usos y funciones que le son propios. La identificación de algunos aspectos de la vida cotidiana de los grupos sociales en la ciudad y en el campo. El reconocimiento de algunas semejanzas y diferencias del espacio vivido cercano en relación a espacios sociales lejanos, distinguiendo algunos roles, oficios y trabajos de las personas que en ellos habitan. El cuidado, valoración y preservación de otras formas de vida diferentes a las propias que conviven en su entorno socio ambiental, como así también en otros espacios sociales lejanos. La aproximación a las diversas formas de representar el espacio social (croquis y dibujos).
- En segundo lugar, se analizan las Instituciones, identificando algunas instituciones presentes en el espacio social: educativas, de salud, de seguridad, culturales, entre otras. El reconocimiento de algunas características, funciones y usos. El reconocimiento de la familia como una institución social, a través de la distinción de ciertas funciones, modos de organización, normas y costumbres. La identificación y comprensión de algunas normas para la buena convivencia social vinculados a los derechos y deberes. El reconocimiento de ciertas normas y señales viales, que promueven la seguridad propia y de las demás personas que transitan la vía pública. La identificación de algunas relaciones que se establecen entre las instituciones, los espacios sociales y los trabajos que desempeñan las personas en esos ámbitos, reconociendo algunos cambios y permanencias a través del tiempo.
- Se consideran los Objetos Culturales, entendidos como diversas tradiciones y expresiones típicas, como por ejemplo las fiestas populares de la comunidad local, provincial y nacional. La identificación y valoración del patrimonio (objetos, costumbres, bienes culturales y naturales) material e inmaterial del pasado y del presente, de su espacio vivido, su localidad y su provincia. El reconocimiento, valoración y respeto de ciertas expresiones culturales diferentes a las propias.
- Se aborda el trabajo y las ocupaciones de las personas, reconociendo algunos trabajos, oficios y profesiones que desarrollan varones y mujeres en el ambiente social. La identificación de algunas actividades económicas que permiten la elaboración de ciertos productos que satisfacen necesidades de los grupos sociales en la vida cotidiana. La indagación en relación a cómo las personas, a partir del desarrollo de ciertas actividades económicas, generan problemas ambientales que afectan al espacio vivido y las acciones para cuidarlo.
- El Tiempo Social es un contenido del área que debe desarrollarse, a partir del reconocimiento de nociones temporales básicas: antes y después. La identificación de cambios y permanencias en algunos aspectos de su

historia personal y familiar. El acercamiento al conocimiento de la historia de la comunidad, indagando algunas características de los modos de vida de los grupos sociales en diferentes épocas. La aproximación a la comprensión de algunos cambios y permanencias en cuanto al trabajo de los diferentes sujetos sociales de la realidad social. La indagación de algunos aspectos de los modos de vida de los pueblos indígenas del pasado y el presente del actual espacio local. La indagación y valoración de ciertos acontecimientos, festejos patrios y conmemoraciones que conforman la historia y la cultura de la localidad, la provincia y el país.

Sugerencias didácticas, estrategias y recursos

Teniendo en cuenta que el desarrollo personal y social es uno de los pilares de la didáctica del Nivel Inicial y un eje vertebrador de la organización curricular, lo antes mencionado en este aspecto aplica para las Ciencias Sociales. En este apartado se sugieren algunas estrategias y recursos para enseñar los saberes del área, entre los que se encuentran: el juego dramático, el juego de roles, la lectura e interpretación de literatura infantil de autores clásicos, nacionales y provinciales, la elaboración de líneas del tiempo que contengan períodos a través de portadores gráficos y que trabajen la sucesión de épocas (sin mencionar años), los relatos y narraciones, los testimonios orales, las salidas didácticas y experiencias directas que promuevan la observación e indagación en el marco de situaciones reales.

Bibliografía orientadora

- Abraham, R. y Genini, G. (2015) *El Tratamiento del Patrimonio desde un enfoque de enseñanza integrado: propuestas para el fortalecimiento del área de las Ciencias Sociales*. Actas del III Congreso Latinoamericano de Arte, Educación y Análisis del Discurso, FCH – UNSL San Luis. Argentina: ISBN 978-987-1504-23-7.
- Melillo, F. y otros (2010) *Educación Ambiental. Ideas y Propuestas para docentes. Nivel Inicial*. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación.
- Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. (2000) *Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial*. En: *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.

Educación digital, programación y robótica

Fundamentación Epistemológica

Los avances tecnológicos y la forma en que se han instalado en la estructura social obligan a repensar la educación y concebir tanto los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como los recursos y elementos mediadores de la tarea en el aula. Teniendo en cuenta esta realidad, se elaboraron lineamientos curriculares para la educación digital, programación y robótica (en adelante: EDPyR).

En estas nuevas generaciones se encuentran los llamados nativos digitales, una expresión que fue acuñada por Marc Prensky en un ensayo llamado “la muerte del mando y del control”²⁵ donde los identificaba como aquellos sujetos que han crecido en pleno desarrollo tecnológico y los distinguía de los inmigrantes digitales, quienes no nacieron en la era digital y, sin embargo, sienten atracción por todo lo relacionado con las nuevas tecnologías y enfocan sus actividades diarias desde los entornos tecnológicos.

En la actualidad, los nativos provienen en su mayoría de familias de inmigrantes digitales que han crecido en entornos mediados por las tecnologías de la información y de la comunicación (en adelante: TIC). Esto ha significado que los sujetos de aprendizaje que asisten a las salas de Nivel Inicial son niñas y niños que acceden a dispositivos móviles, se entretienen con juegos, galería de imágenes, buscan videos, sacan fotos, utilizan emoticones para transmitir emociones y estados de ánimos. Las generaciones anteriores desarrollaban un proceso de aprendizaje que iba del papel a las pantallas, paradójicamente inverso al de las nuevas, que va desde las pantallas al papel.

Esta interacción que desarrollan con la tecnología digital lleva a reflexionar qué tipo de habilidades se despliegan en estos usos, desafiando las formas y los modelos de aprendizajes que la escuela ha ofrecido históricamente. Por lo tanto, se plantea esta situación como un primer reto para las instituciones educativas y para las y los docentes.

Otro de los principales desafíos con los que se encuentra la educación en nuestros tiempos es la alfabetización digital.

“Nuestro contexto parte de desarrollar la idea de alfabetización en un sentido amplio, que supere el concepto de enseñar a leer y a escribir, teniendo en cuenta la alfabetización mediática, digital, tecnológica y ciudadana. Tanto en términos de lectura y escritura como en función de otras áreas, donde es necesario repensar desde donde involucrar esos saberes. Consideramos tanto el recurso como su pedagogía en la implementación del mismo, ya que la tecnología favorece el aprendizaje fortaleciendo en lo pedagógico y a la vez su eficiencia al producir uso efectivo con los lineamientos curriculares. También teniendo en cuenta la formación en competencias y habilidades en el uso de las TIC con trabajos en equipo, en ambientes multiculturales (Rodríguez, 2013)”²⁶

En este marco, el desafío es brindar herramientas necesarias para que las y los docentes puedan actuar como mediadores de la cultura digital, capaces de generar estrategias para acompañar a las y los sujetos de Nivel Inicial hacia la construcción de una relación adecuada con las tecnologías digitales, donde se verán favorecida sus aptitudes innatas como la curiosidad, el entusiasmo, la exploración y la autonomía.

Propósitos formativos

- Reconocer las tecnologías de la información y de la comunicación como elemento que forma parte de la vida cotidiana (hogar, escuela y comunidad) y puede ser utilizada para la resolución de problemas sencillos y adecuados al Nivel.

²⁵ Prensky, M. (2004) *The death of command and control*. Recuperado el 9 de octubre de 2013 de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-SNS-01-20-04.pdf>

²⁶ Rodríguez, C. (2013). *Tecnologías educativas digitales*. Conferencia. OMEP. Ecuador. 29 Marzo de 2016. Disponible en: <http://www.entramar.mvl.edu.ar/?p=20740>

- Identificar y utilizar de forma básica los recursos digitales para la producción, transformación y representación de la información en un marco de creatividad y juego.
- Reconocer y explorar las posibilidades de comunicación a través de diferentes tipos de recursos y dispositivos digitales con otras personas que no están presentes físicamente.
- Identificar los diferentes tipos de recursos y dispositivos digitales que forman parte de su vida cotidiana y poder reconocer básicamente para que sirven y en que situaciones se utilizan

Eje de contenidos y descriptores

Identificación del Recurso

- Se propone que las niñas y los niños de Jardín de infantes puedan identificar y reconocer funciones básicas de algunos recursos digitales, principalmente aquellos con los que ha presentado algún tipo de interacción en sus hogares, por ejemplo, celulares, computadoras, tabletas y televisores inteligentes. Estos dispositivos suelen ser muy habituales de encontrar en el seno familiar al mismo tiempo que es muy frecuente que las niñas y los niños hayan manipulado alguno de los mencionados, por lo tanto, es necesario enriquecer esa experiencia asignándole contenido y favoreciendo la construcción de aprendizaje significativo. Es que a partir de la identificación del recurso se puede comenzar a introducir conocimientos sobre algunas utilidades básicas de los dispositivos, favoreciendo la comprensión del funcionamiento de algunos objetos de entorno tecnológico y desarrollando la habilidad de compartir experiencias y la elaboración de estrategias mediadas por entornos digitales para la resolución de problemas en colaboración con sus pares.
- Algunos contenidos que se pueden trabajar a través de estos dispositivos pueden ser, por ejemplo, la ubicación y el desplazamiento por el espacio de la pantalla digital a través de cursores, del teclado, el mouse o a través del touch de los dispositivos; el reconocimiento de los iconos de los programas para seleccionarlos y abrirlos, entre otros.

Los cambios en las TIC y en la construcción de las subjetividades

- Se aborda la evolución de los diferentes dispositivos tecnológicos a través del tiempo y cómo estos cambios a su vez han modificado determinadas conductas sociales, formando nuevas maneras de estar en el mundo, estos cambios se expresan por ejemplo en las formas de la comunicación, los juegos y entretenimientos. Para ello es necesario que se pueda trabajar en conjunto con los entornos familiares donde las y los adultos puedan participar compartiendo experiencias de su infancia como también algún objeto con el que se jugaba en su época, con el fin de establecer comparaciones entre las formas de jugar y comunicarse que se llevaba a cabo en las antiguas generaciones y cómo a través de los avances tecnológicos estas formas han adoptado nuevas modalidades en las presentes.

Los primeros pasos en la programación y la robótica

- Para abordar el presente eje se debe tener en cuenta que los lenguajes de programación y la robótica son campos de conocimientos que demandan de cierta complejidad de pensamiento que todavía las niñas y niños de la primera infancia no han desarrollado aún como para entender los mecanismos propios de dicho campo. Sin embargo, a través de este eje se pretende dar los primeros pasos en este campo de conocimiento que a medida que se avance en el sistema escolar se van a tornar de mayor complejidad. En la actualidad se han desarrollado diferentes aplicaciones, programas y dispositivos que permiten comenzar a transitar la programación y la robótica a edades cada vez más temprana, lo que antiguamente era casi imposible de pensar ya que estos conocimientos pertenecían de manera casi exclusiva a las casas de estudios superiores.
- El creciente interés de las grandes compañías de desarrollo de software en captar un público cada vez más joven ha derivado en el diseño de aplicaciones, programas y dispositivos destinados a niñas y niños de Nivel Inicial, tal es el caso de programas como el Scratch Junior o el Lightboard que presentan formatos muy intuitivos. Desde estos formatos, los principios básicos del pensamiento computacional se muestran en una situación problemática y a partir de la exploración y observación de situaciones de su cotidianidad, se comienza con la búsqueda de respuestas a través de la manipulación de materiales concretos y /o recursos digitales, apelando a la imaginación y en un marco de juego y creatividad.
- Cabe mencionar que, si bien los programas pueden resultar ser una herramienta dinámica, práctica e innovadora para introducirse en el campo de la programación, la robótica y el pensamiento computacional, no son las únicas. Se pueden utilizar un sin número de estrategias didácticas y lúdicas a través de las que se puede enseñar las características del mismo, promoviendo el desarrollo de diferentes hipótesis para resolver problemas del mundo real, identificando de forma organizada los pasos a seguir y experimentando con el error como parte del proceso, a fin de construir una secuencia ordenada de acciones.

Sugerencias didácticas, estrategias y recursos

En el campo de la educación digital, programación y robótica es relevante que se construya a partir de dispositivos y recursos educativos enmarcados en estrategias didácticas, dinámicas, creativas y lúdicas. La aproximación a los principios básicos para el desarrollo del pensamiento computacional permite adoptar múltiples formas de abordaje; para lo cual, se encuentran disponibles una serie de programas y aplicaciones diseñadas especialmente como el Scratch Junior y el Lightboard, que, en un marco de creatividad y juego, promueven la lógica presentando una situación problemática y desafiante, en donde las niñas y los niños pueden a través de una secuencia de acciones organizada resolver el enigma.

Asimismo, existen otros programas que permiten interactuar en entornos digitales y promueven desarrollar aprendizajes de mayor complejidad, esto se puede apreciar cuando se utiliza la tecnología de realidad aumentada que posibilita a

niñas y niños interactuar con el mundo real y virtual que lo rodea, al mismo tiempo que aprende a manipular el dispositivo, aprecia las múltiples perspectivas de un objeto y juega con el mismo.

El interés del mercado por desarrollar dispositivos y software para públicos cada vez más jóvenes ha facilitado el acceso de los sujetos de la educación inicial a cánones de conocimiento y recursos que en otros tiempos era impensado, instalando las TIC en los modos de vida de las nuevas generaciones. Por lo tanto, EDPyR es un espacio curricular que no puede quedar fuera del sistema educativo. En consecuencia, se hace necesaria la elaboración de propuestas pedagógicas adecuadas al Nivel que articulen las experiencias sobre los recursos digitales que las alumnas y los alumnos han vivenciado de manera extraescolar. Estos dispositivos son extremadamente interactivos ya que a través de su pantalla táctil proporcionan una interfaz que responde al contacto de manera muy intuitiva, son autónomos ya que no necesitan estar conectadas de forma permanente al tomacorriente y son portables, además se pueden descargar aplicaciones gratuitamente de la play store (Quiver Visión 3D, Ar flashcard, Google expeditions) con las cuales la/el docente puede abordar sus clases de forma creativa, lúdica e innovadora.

Bibliografía orientadora

- Sunkel, G.; Trucco, D.; Espejo, A. (2014) *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Santiago de Chile: CEPAL
- Dussel, I. (2011) *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.
- De Angelis, S. (2010) *El juego como apertura a nuevos mundos*. En: *Lo importante es jugar*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Buckingham, D. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Prensky, M, (2009) *Nativos e inmigrantes digitales*. S/L: Distribuidora SEK.

Educación Tecnológica

Fundamentación Epistemológica

La Educación Tecnológica ha provocado una gran innovación curricular, proporcionando grandes debates en todos estos años desde su aparición en el ámbito educativo. Hasta hace relativamente poco tiempo, la Educación Tecnológica en la escuela se la relacionaba con habilidades prácticas, mundo del trabajo, las TIC, y como aplicación práctica de las ciencias, desarrollando contenidos procedimentales muy fuertes, para sustentar conceptos que no eran propios del área. Si bien este espacio, tiene íntima relación con las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, no le quitan autonomía propia. “La tecnología tiene un lenguaje propio que involucra forma de representación y de comunicación, con la intención de volver más eficiente el diseño, el uso de un

determinado artefacto o el proceso de reproducción de algún tipo de producto". (Ministerio de Educación de la Nación, 2007). Es por este motivo, que se propone un campo que comenzará con el desarrollo del mundo artificial a partir del Nivel inicial, donde niñas y niños comenzarán a vivenciar experiencias directas para despertar sus inquietudes tecnológicas.

La fuerte influencia de la tecnología en el mundo moderno es tal, que hoy se puede afirmar que no hay aspecto de la vida humana que no esté influenciado por el desarrollo tecnológico. Se vive inmersos en un mundo artificial, producto de la búsqueda insaciable del hombre por conquistar el medio que lo rodea. Éste ha adquirido tanta importancia que en algunos aspectos es equiparable con el mundo natural.

Los productos que se fabrican, en algunos casos, si bien facilitan la vida y la hacen más confortable, también la determinan. La tecnología condiciona nuestras actividades, nuestro comportamiento, el desarrollo social y en consecuencia, nuestra cultura. La complejidad y la extensión que ha adquirido el mundo artificial plantean el riesgo de aislar e incomunicar al hombre, impidiéndole la percepción del mundo natural. Ante la extensión de este mundo tecnológico que la Humanidad ha creado y los peligros que implica, se deben conocer sus materiales, sus procesos, sus finalidades y su implementación con el propósito de tomar decisiones que eviten los riesgos mencionados.

Propósitos formativos

- Reconocer el cuerpo como primera herramienta utilizada por las personas y mediador de acciones técnicas para facilitar las tareas que se realizan, identificando las limitaciones que éste posee ante ciertas actividades tecnológicas.
- Identificar las transformaciones de los materiales, por medio de acciones técnicas que se deben realizar en los insumos para obtener un producto final, a través de pasos u operaciones secuenciadas y organizadas, utilizando el cuerpo o medios técnicos, permitiendo comprender las tareas que ejecutan las personas, en condiciones de igualdad de género.
- Establecer relaciones entre las partes y funciones de herramientas con el movimiento del cuerpo, y el material a transformar.
- Conocer los cambios y permanencias que experimentan a través del tiempo las tecnologías que cumplen la misma finalidad, en distintos contextos y culturas, estableciendo comparaciones.
- Comprender y resolver situaciones problemáticas en forma autónoma, promoviendo la búsqueda de soluciones en contextos reales o simulados, que involucren medios técnicos y procesos tecnológicos.
- Utilizar de forma básica el vocabulario técnico como medio de transmisión de información, a través de lenguajes verbales y no verbales.

Eje de contenidos y descriptores

Los medios técnicos

- En este eje se aborda el reconocimiento del cuerpo como herramienta, con sus potencialidades y limitaciones. Se exploran las posibilidades experimentando las manos como herramienta de sujeción o para dar forma a los materiales por medio de operaciones o pasos, como estirar, doblar, cortar, aplastar, laminar; las piernas como herramienta de transporte, permitiendo desplazarnos de un lugar a otro; los brazos y manos como herramienta de porteo, posibilitando levantar una caja, un niño; los hombros como herramienta para levantar cargas; los dientes como herramienta de corte y trituración. También se pueden utilizar partes del cuerpo como instrumentos de medición, aplicándolas como unidad de medida en relación con uno mismo, con los demás y con los distintos espacios.
- Asimismo, se indaga sobre las limitaciones que el cuerpo tiene para realizar ciertas tareas: hay materiales que no se pueden cortar con las manos, ni con los dientes debido a que los materiales son duros o frágiles. A partir de ello surgen las herramientas manuales como facilitadores para realizar de forma más sencilla y eficiente las tareas.

Los procesos tecnológicos

- Se refiere al reconocimiento de distintos tipos de materiales (plastilina, masa de sal, entre otros) y de qué manera se pueden transformar a través de diferentes pasos hasta llegar al producto final. A cada una de estas acciones o pasos se las denomina operaciones.
- Se reconoce que las herramientas tienen dos partes principales: un mango que va unido al cuerpo y otra parte que está en contacto directo con el material, denominada actuador o efector.

La tecnología como proceso sociocultural

- Se reconocen algunas tareas realizadas por las personas en la antigüedad, como los vendedores ambulantes (velero, aguatero, mazamorrera, escobero, lavandera, entre otros), identificando como hacían las mismas o qué partes de su cuerpo usaban para llevar a cabo sus actividades. Asimismo, se identifican herramientas, vestimentas y comidas típicas de tiempos pasados, específicamente de la época colonial, diferenciando qué aspectos cambiaron y cuáles permanecen constantes a lo largo de la historia.
- Se aborda el tema de los juguetes del pasado y del presente: con qué jugaban las personas mayores cuando eran niñas y niños, de qué material estaban fabricados los juguetes, a qué jugaban, en dónde y con quién, valorando los testimonios del pasado y comparándolos con los juegos y juguetes de nuestra época, identificando qué cosas permanecieron en el tiempo y que cosas se modificaron, reconociendo que los juegos van cambiando porque las tecnologías también cambian. Los modos y juguetes se van transformando por las tecnologías que van surgiendo (nuevos materiales, formas de vida, artefactos con los que se juega y nuevas formas de jugar).

Sugerencias didácticas, estrategias y recursos

Desde la educación tecnológica resulta importante comenzar desde muy temprana edad a explorar, a través del juego y la experimentación, los entornos artificiales, posibilitando la capacidad de resolver situaciones problemáticas, manipulando información por la cual van construyendo conocimientos, valores, destrezas y habilidades.

La enseñanza de la educación tecnológica debe, a través de la experimentación y la vivencia por parte de niñas y niños, lograr establecer las bases de la comprensión de la tecnología. Se requiere que sean protagonistas de las actividades propuestas tanto en instancias individuales como grupales, en las cuales se fomente el diálogo, la participación, la curiosidad, la formulación de preguntas y la resolución, con su posterior reflexión, de situaciones problemáticas. Asimismo, se deben desarrollar las capacidades de observación, identificación, comparación y de escucha atenta en los momentos explicativos por parte de la/el docente.

Finalmente se sugiere trabajar teniendo en cuenta la asimilación entre los objetos, es decir, encontrar las similitudes entre objetos del pasado y del presente en su uso, en su forma, describiéndolos y estableciendo también diferencias en relación con los materiales, procedimientos y las operaciones.

Bibliografía orientadora

- Gennuso, G. y otros (2001) *Educación Tecnológica. Reflexiones, resolución de problemas, introducción a la informática. La Educación en los primeros años*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Borthwick, G. (1993) *Los espacios creativos en la educación. Propuesta de acción creativa en la docencia*. Buenos Aires: Bonum.

5. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

- Aucouturier, B. (2004) *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Baeza, S. (2005) *Familia y género: las transformaciones en la familia y la trama invisible del género*. En: Revista Praxis Educativa, Vol. 9, N° 9. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/495>
- Barbagelata, N. (2011) *Opus Nigrum*. En: Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.) *Educación: figuras y efectos del amor*. Seminarios del CEM. Paraná: La Hendija.
- Brailovsky, D. (2016) *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Burbules, N. (1999) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M. (1993) *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.

- Civarolo, M. (2009) *Las Inteligencias Múltiples: cómo detectar capacidades destacadas en los niños*. Villa María: Eduvim.
- Consejo General de Educación Entre Ríos (2008) *Lineamientos curriculares para la Educación Inicial*. Paraná: Dirección de Educación Inicial.
- Córdoba Gómez, F. (2006) *La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta*. En: Revista Iberoamericana de Educación N° (39) 7, pp. 1-8.
- Cullen, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente. Serie ¿Qué pensamos sobre?* Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Daros, W. (S/A) *La construcción del yo y de la identidad del niño*. Conicet. Publicado en Revue Thèmes <http://www.philosophiedudroit.org>
- Dente, L. (2009) *Clase 9 “El juego en el Nivel Inicial”* - Curso de Posgrado “Educación Infantil y Primera Infancia”. Buenos Aires: FLACSO
- DGE Mendoza (2015) *Diseño Curricular Provincial Educación Inicial*. Mendoza: Dirección de Planificación de la Calidad Educativa.
- Dirección General de Cultura y Educación (2009) *Orientaciones didácticas para el nivel inicial: 5° parte I* Coordinado por Elisa Spakowsky. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
- Diseño Curricular para la Educación Inicial (2000) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.
- Diseño Curricular de la Educación Inicial (2011) Córdoba: Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.
- Fernández, L. (1998) *El análisis de lo Institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hemsy de Gainza, V. (2013) *El Rescate De La Pedagogía Musical*. Buenos Aires: Lumen.
- Kaczmary, P.y Lucena, M (2007) *Juego en el Nivel Inicial*. Circular Técnica N° 5. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Inicial.
- Malajovich, A. (2006) *El nivel inicial. Contradicciones y polémicas*. En: *Experiencias y reflexiones sobre el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Manes F. y Niro M. (2014) *Usar el cerebro. Conocer nuestra mente para vivir mejor*. Buenos Aires: Planeta/Libros del Zorzal.
- MINEDUC (2018) *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Subsecretaría de Educación Parvularia.

- Ministerio de Educación Córdoba (2011) *Diseño Curricular de la Educación Inicial*. Córdoba: Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.
- Ministerio de Educación Córdoba (2013) *El diseño de propuestas de enseñanza en la Educación Inicial. Documento de apoyo*. Córdoba: Secretaría de Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2007) *Serie cuadernos para el aula. Juegos y juguetes. Narración y biblioteca*. Nivel Inicial. Volumen 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Serie cuadernos para el aula. Número en juego. Zona fantástica*. Nivel Inicial. Volumen 2. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2018). *Educación Sexual Integral para la educación inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Ministerio de Educación San Juan (2016) *Diseño Jurisdiccional de Educación Inicial*. San Juan: Secretaría de Educación.
- Ministerio de Educación y Deportes (2017) *Marco Nacional de Integración de los aprendizajes*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación (2004/2012) *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación (2004/2012) *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Educación Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Monte, G. (2005) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura.
- Morín, E. (2002) *Educación en el área planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing.
- Origlio, F. y otros (2015) *La Alfabetización Cultural en la Escuela Infantil*. Colección Didáctica. Montevideo: Camus Ediciones, Novedades Educativas.
- Perassi, Z. (2013) *La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes*. En: Revista Argonautas N° 3, p.p. 1-16.
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. 1º edición. Buenos Aires: Colihue/Alternativas pedagógicas.

- Piaget, J. (1946) *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1997) *La Psicología del Niño*. Madrid: Morata. 14ta edición.
- Pichon Riviére, E. (1985) *El Proceso Grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pitluk, L. (2006). *La Planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Pitluk, L. (2014) *Las Prácticas Actuales en la Educación Inicial. Sentidos y Sinsentidos. Posibles Líneas de Acción. La especificidad del trabajo en las salas*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Porlan, R. y otros (comp.) (1995) *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. Sevilla: Diada Editora.
- Pozo, J. (1994) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Quiroga, A. (1994) *Matrices de aprendizaje: El sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Quiroga, A. (1999) *Matrices de Aprendizaje*. Buenos Aires: Cinco.
- Quiroz, A. y otras (2012) *Políticas de Enseñanza*, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002333.pdf>
- Rebagliati, M. (2010) *Sujetos, infancias y familias en el nivel inicial*. Conferencia: Foro Nacional para la Educación Inicial 2010/11. "Políticas de enseñanza y definiciones curriculares". Disponible en www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/inicial/Políticas_de_Ensenanza_Actualizar_el_debate_ANEXOII.pdf
- Revista Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura. Vol. 192-781, septiembre-octubre 2016, a353 - ISSN-L: 0210-1963 doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2016.781n5010> España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Rodari, G. (2000) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Colihue.
- Santillán, L. (2015) *Explora Pedagogía. Las familias en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Programa de capacitación multimedial. Pág. 10-13. Disponible en: Sitio web: explora.educ.ar/wp-content/.../PEDAG06-Las-familias-en-la-escuela.pdf.
- Santín, S. (1995) *Educación Física: Corporeidad y Motricidad Humana*. Conferencia Inaugural, IX Seminario Internacional de Educación Física, Viña del Mar, Chile.

- Santos Guerra, M. (2006) *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires: Bonum.
- Sarlé, P. (2000) *La Educación Infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia*. Ponencia presentada en la 23° Reunión Anual de ANPED. Disponible en 23reuniao.anped.org.br/textos/0715t.pdf
- Sarlé, P. (2006) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2011) *Juego y educación inicial*. Coordinado por Silvia Laffranconi. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sarlé, P. (2015) *Juego y educación inicial*. En Feld, Víctor (comp.) *Enseñar a jugar para crecer. Miradas a la infancia*. CABA: Noveduc.
- Sarlé, P.; Rodríguez Sáenz, I y Rodríguez, E. (2010) *Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Serulnicoff, A. (1999) *Reflexiones en torno de una propuesta de trabajo con las ciencias sociales*. En: *Ciencias Sociales. De 0 a 5, La educación en los primeros años*. Páginas 6 a 20. Revista N° 3. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Siede, I. (2011) *Infancias y familias*. Clase 8. Curso: Educación inicial y primera infancia Cohorte 5 - Flacso Virtual. Argentina.
- Siede, I. (2015) *Casa y jardín. Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Terigi, F. (1999) *Currículum*. Buenos Aires: Santillana.
- Valiño, G. (2017) *Niños y maestros jugando. Orientaciones para enseñar a jugar en el Jardín de Infantes*. Rosario: Homo Sapiens.
- Villarini, A. (2016) *La Teoría de Vigotsky en el currículo de Nivel Inicial*. Santo Domingo: Plan LEA. Disponible en: <https://listindiario.com/plan-lea/2016/10/11/438613/la-teoria-de-vigotsky-en-el-curriculo-del-nivel-inicial>
- Violante, R. y Soto, C. (2011). *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Violante, R. y Soto, C. (2012) *Conferencia "Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares" en Políticas de Enseñanza* - Documento de trabajo. Anexo II. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Wortley, C. (2012) *La articulación. Algunas ideas para reflexionar*. Tierra del Fuego: Documento de desarrollo curricular.