

PARA LA DISEÑO CURRICULAR EDUCACIÓN INICIAL 2018

JARDÍN MATERNAL Y JARDÍN DE INFANTES



Gobierno de JUJUY
Ministerio de Educación
Secretaría de Innovación y Calidad Educativa
Dirección de Planeamiento Educativo



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
"2018 AÑO DEL CENTENARIO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA"

EXPTE. 1058- 484- 18

RESOLUCIÓN N° 11282 -E-
SAN SALVADOR DE JUJUY, 22 DIC 2018

VISTO:

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, la Ley de Educación de la Provincia de Jujuy N° 5.807/13, la Ley Nacional N° 27.045/14, la Ley Nacional N° 26.061/05, los Decretos Provinciales N° 8.509/07 y N° 5.999/18, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación Nro. 228/04, 174/12, la Declaración de Purmamarca (2016), la Resolución Ministerial N° 403/03, y

CONSIDERANDO:

Que, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y su modificación N° 27.045, la Ley de Educación Provincial N° 5.807/13 establecen que el Nivel de Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos (2) últimos años;

Que, el Artículo 19° de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 en su modificatoria (2014) establece que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de tres (3) años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población;

Que, en ese mismo sentido la Declaración de Purmamarca (2016) establece como uno de los pilares para lograr una educación de calidad para todos: "Avanzar en la obligatoriedad de todo el nivel inicial a partir de los tres años de edad, para obtener mayores logros educativos y profundizar el fortalecimiento a la atención integral de la primera infancia";

Que, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y la Ley de Educación Provincial N° 5.807/13 establecen que el Nivel de Educación Inicial estará organizado en Jardines Maternales, los que atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta 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;

Que, los Artículos 109 y 110 de la Ley N° 5.807/13 disponen que el Ministerio de Educación establecerá contenidos curriculares acordes a la realidad social, cultural y productiva, en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, y que a los fines de asegurar la calidad de la educación, de acuerdo con las disposiciones o recomendaciones del Consejo Federal de Educación, deberá definir estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial;

Que, la Resolución CFE N° 228/04, aprueba los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial y Primer Ciclo de Educación Primaria, de las áreas de Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemática;

Que, la Resolución CFE N° 174/12 aprueba las "Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, y las trayectorias escolares, en el Nivel Inicial, Nivel Primario y modalidades, y su regulación;

Que, la Resolución Ministerial N° 403/03 establece el Reglamento del Nivel Inicial, contemplando la organización y el funcionamiento en el marco de los lineamientos de la política educativa;

Que, en este marco normativo, el Ministerio de Educación ha dispuesto la elaboración de los Diseños Curriculares para el nivel de educación inicial, en función de contribuir al aprendizaje y desarrollo integral de los/as niños/as; asegurar la / / /



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
"2018 AÑO DEL CENTENARIO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA"

.../// 2. CORRESPONDE A RESOLUCIÓN N°

11282

- E -

calidad de la educación, potenciar la significatividad de la experiencia escolar y los niveles de aprendizaje, y a los efectos de que sirva como marco teórico referencial que promueva una mayor variedad y actualización de los formatos pedagógicos, los saberes, y oriente el diseño y desarrollo de las estrategias de enseñanza en el Nivel;

Que, por Decreto N° 5999-E-2018 a la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa le compete la función de elaborar los lineamientos curriculares y pedagógicos para la educación obligatoria y la formación docente;

Que, la Dirección de Planeamiento Educativo, a través del Departamento de Desarrollo Curricular ha completado el proceso de construcción del Diseño Curricular, con la participación de la Secretaría de Gestión Educativa, Dirección de Educación Inicial, Supervisores, Modalidades, Programa de Educación Sexual Integral y Educación Digital, docentes disciplinarios y especialistas de las distintas regiones educativas, y otras dependencias ministeriales;

Que, en tal sentido corresponde dictar el acto administrativo pertinente, a los efectos de aprobar el Diseño Curricular para el Nivel de Educación Inicial, con aplicación a partir del término lectivo 2019 en todas las instituciones educativas públicas de gestión estatal, provincial y municipal, privada, social y cooperativa de la Provincia;

Por ello; y en función de las potestades que le son propias,

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN
R E S U E L V E:

ARTÍCULO 1°.- APRUEBASE el Diseño Curricular para el Nivel de Educación Inicial, que como Anexo I integra la presente Resolución.

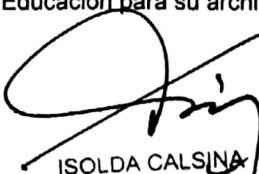
ARTÍCULO 2°.- DERÓGUESE la Resolución N° 3355-E-15.

ARTÍCULO 3°.- DISPÓNESE su implementación gradual y progresiva desde el inicio del término lectivo 2019, en todas las instituciones educativas públicas de gestión estatal, provincial y municipal, privada, social y cooperativa de la Provincia, conforme a los criterios definidos por la Dirección de Educación Inicial.

ARTÍCULO 4°.- DISPÓNESE que la Dirección de Nivel de Educación Inicial será la responsable de la aplicación de lo dispuesto en la presente Resolución.

ARTÍCULO 5°.- AUTORIZASE a la Secretaría de Gestión Educativa a dictar los actos administrativos que resulten necesarios para la implementación de lo dispuesto en la presente Resolución.

ARTÍCULO 6°.- Previa toma de razón de Fiscalía de Estado, comuníquese, publíquese sintéticamente, dese al Registro y Boletín Oficial, pase a conocimiento de la Secretaría de Gestión Educativa, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Dirección General de Administración (Área Costo y Presupuesto, Recursos Humanos y Departamento Administrativo). Cumplido vuelva al Ministerio de Educación para su archivo.


ISOLDA CALSINA
Ministra de Educación



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL

Autoridades Provinciales

Gobernador

Gerardo Rubén Morales

Ministra de Educación

Isolda Calsina

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa

Natalia García Goyena

Secretaría de Gestión Educativa

Aurora Elena Brajcich

Directora de Planeamiento Educativo

María Guadalupe Bravo Almonacid

Directora de Educación Inicial

Otilia Subia



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Comisión Técnica Pedagógica Diseño Curricular:

Coordinación General

María Guadalupe Bravo Almonacid

Coordinación Departamento Desarrollo Curricular

Claudia Marcela Gámez Moreno

Responsable Equipo Nivel Inicial

Carla Noel Alvarez Androvetto

Equipo Técnico Desarrollo Curricular Nivel Inicial

Verónica María Acosta

Mónica Cecilia Carrasco

María Angélica Kruzynski

María José Méndez

Adriana Alejandra Villalba

Revisión Redacción

Sandra Barani

Revisión y Edición Final

Natalia García Goyena

Guadalupe Bravo Almonacid

Yamile Aleua



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACION

Estimados docentes:

La construcción de una sociedad más justa y democrática se estructura en los pilares de la política educativa, prioritaria como política de estado.

Jujuy es una de las pocas jurisdicciones cuya Constitución Provincial (1986) estableció la obligatoriedad de la educación desde el Nivel Inicial hasta la Secundaria. Expresión de la voluntad de garantizar la educación y el conocimiento como un bien público que ayude, desde los cimientos y durante todo el ciclo obligatorio, a formar a los niños/as como personas integrales y autónomas, habilitándolos oportunamente al ejercicio de la ciudadanía, al trabajo y a continuar los estudios.

El presente Diseño Curricular es uno de los frutos del compromiso de fortalecer la autonomía del nivel inicial tan anhelada como postergada, entendido como una unidad pedagógica, desde los 45 días de vida hasta los 5 años de edad.

Con la decisión de igualar oportunidades y brindar una educación más inclusiva, convocamos a participar a las instituciones escolares, a sus autoridades y docentes, a supervisores y técnicos. Transitamos juntos el desafío de construir sobre lo construido. Afrontamos también la resistencia a los cambios con la convicción de resignificar el sentido de la escuela cuya causa primera y fin último son los alumnos.

Fortalecimos la incipiente estructura del nivel de gestión estatal creando decenas de jardines independientes y nucleados. Creamos cientos de cargos para maestros, directivos y supervisores con formación específica en la educación inicial. En el período 2016/2018 aumentamos el 40% de la matrícula en salas de 3, 4 y 5 años. La ampliación de la jornada escolar en sala de 4 y 5 años se habilitó en 131 escuelas, beneficiando especialmente a niños de zonas rurales. Robustecimos la supervisión y el control de la gestión privada en el Nivel Inicial, exigiendo proyectos pedagógicos enmarcados en la normativa vigente a cargo de personal docente con título específico. Y el Plan integral de formación docente (inicial y continua) conforman el conjunto de políticas de renovación sistémica que responde a las exigencias de los tiempos presentes y futuros.

El Diseño Curricular de la Educación Inicial es el proyecto pedagógico político que expresa el propósito de construir otra sociedad posible junto a las familias, resignificando la educación de los niños en los primeros tramos de la infancia, como sujetos de derecho. Ayudar a cada niño a descubrir sus capacidades y talentos y a desarrollar habilidades socio-emocionales. Promover el juego, la creatividad y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje. Iniciar en la educación digital, la programación, la robótica y en el uso responsable de las tecnologías. Impulsar prácticas cotidianas en valores y, en definitiva, sentar las bases de la ética del cuidado de sí mismo, del ambiente y de los demás. Este modelo se dirige a construir consensos que ayuden a transitar la brecha cultural y tecnológica que desafía a nuestra sociedad, signada por cambios rápidos y profundos. Responde a las necesidades de una nueva época compleja, caracterizada por la valoración de lo diverso, heterogéneo, multicultural, en el marco de la convivencia democrática, cada vez más participativa.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACION

Esta guía para la labor pedagógica es una invitación a desarrollar el plan educativo en las salas junto a los niños. Confiamos en el sentido ético y el compromiso de nuestros docentes para acelerar la marcha hacia la mejora de la calidad en el Nivel Inicial que merecen nuestros niños, inspirándolos a jugar, a innovar y a buscar la verdad, el bien y la felicidad.

Entre todos, lo haremos posible.

Isolda Calsina
Ministra de Educación



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Estimados/as Docentes:

Invito, a través de esta carta, a la lectura del Diseño Curricular para la Educación Inicial a todos/as aquellos/as que día a día asumen la tarea de educar a bebés, niños y niñas en los distintos rincones de nuestra Provincia.

Este documento es fruto de una ardua tarea que se llevó a cabo durante ocho meses, tras un proceso de indagación y búsqueda que implicó reconstruir la historia del Nivel Inicial en Jujuy para tener claridad respecto al punto del cual partíamos y el horizonte hacia el cuál avanzar; sabiendo, que, por su historia, el Nivel tiene en su identidad particularidades que lo distinguen y a las que, estamos convencidos/as, no debe renunciar.

En el documento proponemos una mirada integral del sujeto que aprende y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, característica que identifican al Nivel Inicial desde sus orígenes, que por ser el más joven en muchos casos ha logrado evitar ingresar en la fragmentación que le es propia a nuestro sistema educativo construido desde la modernidad sobre las bases del enciclopedismo.

Apostamos en este sentido a la integralidad con la que se trabaja con el/la bebé o niño/a que aprende, el juego como algo nodal de la experiencia de aprendizaje, el placer en relación a las situaciones que invitan a aprender, la búsqueda del respeto por los tiempos y particulares de cada uno/a, comprendiendo que la educación conlleva decisiones éticas y estéticas y que el/la bebé, niño/a aprende con todo su cuerpo, su afecto, su palabra, sus gestos.

Los/as bebés y niños/as son sujetos de derechos, en ellos/as se abre camino otra sociedad posible y allí radica la necesidad de pensar y repensar la tarea de educarlos/as. Teniendo siempre presente su contexto, sus capacidades, sus saberes, su curiosidad, su inteligencia siempre activa en el proceso de aprendizaje. Esto implica renunciar a la concepción de verlos como adultos pequeños, reconocer su propia lógica en cada una de las etapas de crecimiento y comprender que en cada interacción los/as niños/as participan activamente.

El Diseño Curricular es una expresión de lo que se pretende que ocurra en las escuelas. Y es en este sentido que tomamos la decisión de involucrar a la educación Maternal junto con el Jardín de Infantes, reafirmando fuertemente la necesidad de pensar al Nivel como Unidad Pedagógica, siendo conscientes que es este aún un camino por recorrer.

Una de las decisiones más significativas de este Diseño es su organización por campos de experiencia que nuclea los ejes centrales que atraviesan la enseñanza y el aprendizaje en el Nivel y que integran las propuestas a lo largo de este trayecto. Porque creemos que es necesario no fragmentar las situaciones de aprendizaje y que las mismas están atravesada tanto por saberes que se transmiten para la ampliación del universo cultural como por experiencias de aprendizajes que se establecen relacionamente.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Sabemos que la tarea no termina con la elaboración del documento, por el contrario, abre un proceso del cual se requiere fundamentalmente la participación de los/as docentes, directivos/as y supervisores/as. Reconociendo que este será un documento que deberá ser revisado y modificado a la luz de la práctica, los/as invitamos que puedan profundizar en él, creando y recreando en las aulas lo que se enmarca a través del mismo.

Agradecemos a cada uno/a de los docentes que desde las distintas regiones educativas de nuestra provincia en las jornadas de trabajo plantearon sus necesidades, instalaron preguntas que surgen del trabajo diario con los/as niños/as. A la Directora de Nivel, las Supervisoras, las Referentes de Formación Situada y los/as coordinadores/as de la modalidad, quienes con mucha apertura hicieron sus aportes y reflexionaron junto a nosotras sobre aspectos nodales en relación a la educación inicial, las infancias, la relación con la familia, la centralidad del juego, la alfabetización cultural, la socialización. A la Ministra, la Sub Secretaria, y las Secretarías de Educación que con gestos concretos y decisiones políticas habilitaron el camino recorrido para lograr la producción de este documento final.

Con la esperanza puesta en los bebés, niños y niñas que constituyen el sentido de ser del Nivel Inicial, animadas por las posibilidades que ellos/as despiertan de una sociedad en construcción, con el espíritu de que este documento se recree a partir de una interacción profesional, respetuosa y amorosa con ellos/as, invitamos/as a los/as educadores/as a recorrer en la práctica lo que este documento enmarca para la educación inicial.

María Guadalupe Bravo Almonacid
Directora de Planeamiento Educativo
Secretaría de Innovación y Calidad Educativa



ÍNDICE

CAPÍTULO I. MARCO NORMATIVO: LA EDUCACIÓN COMO DERECHO DE NIÑOS Y NIÑAS	7
Marco Normativo Nacional	7
Marco Normativo Jurisdiccional	8
Antecedentes Históricos	9
Proceso de Construcción Curricular	13
CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN INICIAL EN JUJUY	15
La Diversidad en la Escuela	15
Inclusión como objetivo del Nivel Inicial	16
Modalidades del Sistema Educativo en el Nivel Inicial	17
Estructura del Nivel Inicial	17
La Organización del Nivel Inicial	18
Ampliación de Jornada	19
Concepción de Infancias en la Actualidad	20
CAPÍTULO III. GESTIÓN PEDAGÓGICO CURRICULAR	23
La Supervisión y el Equipo Directivo en los nuevos modelos de gestión	23
La Supervisión y el Currículum	23
El Equipo Directivo y el Currículum	24
Los/as Docentes	25
Familia y Comunidad	27
CAPÍTULO IV. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	29
El Nivel Inicial como Unidad Pedagógica	29
Concepción de Currículum	29
Definiciones Curriculares: Campos de Experiencias y Saberes	31
Capacidades	34
Enseñanza	35
Aprendizaje	36
Articulación y Trayectorias Escolares	37
El Juego como clave para el Desarrollo Integral de niños y niñas	39



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Socialización.....	40
Alfabetización Cultural	41
Alfabetización Inicial.....	42
Evaluación.....	43
Claves para la construcción de diversos formatos evaluativos	44
CAPÍTULO V. SABERES TRANSVERSALES	46
Transversalidad.....	46
ESI en el Nivel Inicial: una escuela inclusiva y con perspectiva de género.....	46
Educación Digital	48
Educación Ambiental	49
Interculturalidad	49
Salud y calidad de vida.....	50
CAPÍTULO VI. CAMPOS DE EXPERIENCIAS EN EL NIVEL INICIAL	52
1. Campo de Experiencias para el Desarrollo Corporal y Motriz.....	52
2. Campo de Experiencias de Juego	60
3. Campo de Experiencias para la Comunicación y la Expresión.....	67
4. Campo de Experiencias para la Indagación del Ambiente	76
5. Campo de Experiencias para la Construcción de la Identidad.....	83
Filosofía para y con Niños y Niñas	90
CAPÍTULO VII. ORIENTACIONES DIDÁCTICO METODOLÓGICAS.....	93
Claves para organizar la enseñanza.....	93
Algunas orientaciones para la enseñanza:	94
Espacios, Tiempos y Agrupamientos	95
Formatos Didácticos	99
Modalidades que pueden asumir las Actividades	102
BIBLIOGRAFÍA	107



CAPÍTULO I

MARCO NORMATIVO

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO DE NIÑOS Y NIÑAS



CAPÍTULO I. MARCO NORMATIVO: LA EDUCACIÓN COMO DERECHO DE NIÑOS Y NIÑAS

Marco Normativo Nacional

La presente propuesta jurisdiccional de Diseño Curricular para el Nivel Inicial se enmarca en los lineamientos jurídicos y políticos establecidos en la Constitución Nacional (1994), la Ley Provincial de Protección Integral de la Niñez, Adolescencia y Familia N° 5.288 (2001), Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 (2005), la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2006), la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006), la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y Provincial N° 5.807 (2013), la Ley de Educación Inicial N° 27.045 (2014) y en los acuerdos del Consejo Federal de Educación (CFE).

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado en el artículo 14° de la Constitución Nacional y establece a la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que deben ser garantizados por el Estado. De este modo, la educación se constituye en una política de Estado prioritaria para la construcción de una sociedad más justa y democrática.

La LEN reconoce a niños y niñas como sujetos de derecho y define en su artículo 18° a la Educación Inicial como una Unidad Pedagógica que comprende a los niños y niñas desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años inclusive, siendo obligatorio el último año. De esta forma, el Nivel Inicial queda constituido por el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes.

Para el Nivel Inicial, la LEN establece los siguientes objetivos:

- Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, que los incluye también como miembros de una familia y de una comunidad.
- Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo/a y a los/as otros/as.
- Desarrollar su capacidad creativa, y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- Promover el juego como contenido de alto valor cultural, para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.
- Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa, promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.
- Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar, para favorecer una integración plena de todos los niños y niñas en el sistema educativo.
- Prevenir y atender necesidades especiales, y dificultades de aprendizaje.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

En el año 2004, el Consejo Federal de Cultura y Educación, aprueba los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para el Nivel Inicial mediante la Resolución CFCyE N° 228/04. Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela 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 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 (NAP, 2004, p.10).

La Ley de Educación Inicial N° 27.045, en 2014, modifica los artículos 16º y 18º de la LEN, ampliando la obligatoriedad a los dos últimos años del Nivel Inicial, y el artículo 19º, que establece como obligatoria la “universalización de los servicios educativos para los/as niños/as de tres (3) años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población”.

En consonancia con esto, en el año 2016 mediante la Declaración de Purmamarca, el CFE acuerda “avanzar en la obligatoriedad de todo el nivel inicial a partir de los tres años de edad, convencidos de que para obtener mayores logros educativos debemos profundizar el fortalecimiento a la atención integral de la primera infancia”.

Marco Normativo Jurisdiccional

En Jujuy, el Estado Provincial garantiza el derecho individual y social a la educación a través de la Ley de Educación Provincial N° 5.807/13 (LEP) asegurando así la igualdad de oportunidades, el acceso sin discriminación a los servicios educativos públicos y la calidad en la prestación que brinda el sistema. Promueve, además, el respeto por la interculturalidad y las semejanzas y diferencias identitarias, garantizando el ejercicio del derecho a la igualdad de educación.

Así, en concordancia con la LEN, la Ley N° 5.807, en su capítulo II, garantiza y reconoce a la Educación Inicial como una unidad pedagógica que brindará educación a los niños y niñas de la provincia, desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años (art. 22º). La LEP dispone la organización del Nivel Inicial en Jardín Maternal, que atenderá a niños/as desde los 45 días hasta los dos (2) años de edad inclusive, y Jardín de Infantes, que atenderá a niños/as desde los tres (3) hasta los cinco (5) años de edad inclusive (art. 23º). En este sentido, teniendo en cuenta a los niños y niñas desde los 45 días como prioridad en la educación es que se plantean otras formas organizativas del nivel, respetando las particularidades de cada zona o sector social (art. 24º) y disponiendo como responsables de las actividades pedagógicas al personal docente titulado (art. 26º).

La LEP establece en su artículo 27º los objetivos para la Educación Inicial y agrega a los ya planteados en la LEN los de educar en la formación de hábitos de higiene y salubridad, promover hábitos de cuidado del cuerpo, de promoción de la salud en general, y del cuidado de la propia intimidad; estimular a los/as niños/as en el aprecio de la historia, la cultura, la tradición y las expresiones artísticas locales; iniciar en el desarrollo del conocimiento y el cuidado del medio



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

natural y social, facilitando las primeras intervenciones en la prevención de la salud, y en el cuidado de los recursos naturales; iniciar en el desarrollo del conocimiento de las normas básicas viales, a través de actividades lúdicas u otros recursos; promover los conocimientos de los derechos humanos fundamentales, los derechos interculturales y los derechos de equidad de género. Además, la provincia propone entre los objetivos garantizar el acceso, permanencia y egreso de los/as alumnos/as en el Nivel y asegurar la articulación pedagógica e institucional con el primer año de la educación primaria.

Atentos a esta realidad, y como política educativa jurisdiccional sustentada en los principios de igualdad y calidad, el Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy, mediante la Resolución N° 817- E/16, implementa progresivamente la Jornada Extendida en los dos últimos años obligatorios del Nivel Inicial para afianzar los conocimientos, actitudes y prácticas, a la vez que ampliar el universo cultural de niños y niñas.

El Ministerio de Justicia, Gobierno y Educación, mediante la Resolución N° 403/03 establece por primera vez en la Provincia de Jujuy, y que aún continúa vigente, un reglamento para el Nivel Inicial. En el mismo, el Nivel Inicial es reconocido por la Ley de Educación N° 24195 y la Ley de Educación N° 4731/93 como el primer Nivel del Sistema Educativo con Identidad Propia.

Antecedentes Históricos

Revisitar la historia es situar la mirada en los orígenes de un nivel “reciente”, y creciente. Así, se propone un recorrido a nivel provincial y nacional, a partir de algunos momentos claves, para pensar la historia teniendo en cuenta que éste es un recorte que no deja de ser arbitrario. Por ello, queda abierta la posibilidad y la invitación a que los/as docentes continúen tejiendo los hilos de esta historia.

La primera institución que, en el espacio público, se encargó de la infancia fue la Casa de Niños Expósitos fundada en el año 1779. Se ocupaba del cuidado de los niños y las niñas abandonados/as y la infancia era entendida desde una visión biologicista, en la que la función del adulto era asistencial. Recién 43 años después la Casa deja de estar en manos del Virreinato y de la figura religiosa quedando bajo la responsabilidad de las Hermanas de la Caridad. Empiezan a surgir así los espacios formativos para los niños y las niñas.

En 1870 se funda el primer Jardín de Infantes subvencionado por el Estado en la Ciudad de Buenos Aires a través de la gestión de Juana Manso, una mujer de ideas renovadoras y hasta rebeldes para la época. Manso propuso métodos que promovían la actividad libre de los/as niños/as, el interés y la espontaneidad como bases de la educación, considerando que la acción del maestro debía reducirse a sugerir y guiar la labor del alumno, en un ambiente sano, alegre y confortable.

Otro momento importante de los comienzos del Nivel Inicial en nuestro país fue la sanción de la Ley N° 1.420 en 1884, que en su artículo 11° establece la creación de "uno o más Jardines de



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlos suficientemente", quedando de esta manera en manos de las jurisdicciones la posibilidad y decisión de crearlos. Junto con esta ley el Estado nacional impulsa la creación de Jardines de Infantes, anexos a las escuelas Normales formando parte de su Departamento de Aplicación. Dos años después, se inicia la formación para maestras especializadas en kindergarden.

El Jardín de Infantes se constituye, en sus comienzos, como un espacio educativo que significa una posibilidad para algunos, surge entonces como un espacio selecto, un lugar de privilegio para pocos, hijos de la élite.

En nuestra provincia, en 1884 se crea la Escuela Normal de Maestras bajo la dirección de Juanita Stevens, y en 1897 se crea el primer Jardín de Infantes funcionando como "anexo" de la Escuela. Un año después, Rosario Vera Peñaloza crea el primer Jardín de Infantes en la provincia de La Rioja. Ella se dedica no solo a la docencia, sino también a la investigación y estudia los materiales didácticos froebelianos y montessorianos que luego adapta a la realidad educativa argentina. Surge así el "Material Didáctico Argentino Verapeñaloiziano", y se conforma como el primer intento hacia una pedagogía propia del Nivel Inicial.

Ya en los inicios del siglo XX, se producen cuestionamientos y disputas sobre la necesidad que el Estado sostenga al Nivel, algunos mencionaban el carácter nocivo que producía en niños y niñas la escolarización antes de los 7 años. A esto se suma también el cuestionamiento social desde un sistema patriarcal sobre el lugar de la mujer como educadora. Avanzado el siglo comienzan a llegar ideas renovadoras como la Escuela Nueva, una corriente pedagógica que pugna por un nuevo sujeto, activo y protagonista social; y por ende, una nueva forma de entender la enseñanza y el aprendizaje.

En Jujuy se crea en 1938 el Instituto Santa Bárbara, institución sostenida por la Iglesia Católica, que un año después abre un Jardín de Infantes destinado a niñas de 3 y 4 años y finalizando la década, mediante autorización del Honorable Consejo de Educación, abre una sala destinada a niñas de 5 años.

En ese mismo período la Ley Simini (1946) plantea la obligatoriedad del Jardín de Infantes desde los 3 hasta los 5 años, y organiza la Rama Inicial de la Provincia de Buenos Aires, Ley que fue posteriormente derogada y reemplazada por la Ley N° 5.650 en 1951 planteando que el jardín debía ser voluntario y a criterio de las familias.

La década del 60 fue, a nivel nacional, de expansión tanto cuantitativa como cualitativa de los Jardines de Infantes. La didáctica de la Escuela Nueva introduce el "método de trabajo en rincones" y comienzan a desarrollarse experiencias desde esta corriente pedagógica. Dos de las docentes precursoras en este sentido son las Profesoras Cristina Frizsche y Hebe San Martín de Duprat.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

En 1972 se crea el Programa Social Nutricional (ProSoNu) que consistió en el financiamiento a los comedores escolares con la finalidad de mejorar el rendimiento y la retención escolar mediante el mejoramiento nutricional, y se implementó hasta 1992.

También en los inicios de la década del 70 se sanciona la Ley Nacional Nº 20.582 (1973) que da lugar a la creación del Instituto de Jardines Maternales Zonales, cuya impronta fue la de abandonar la idea de "guardería", para pensarse como un espacio educativo y no sólo de cuidado. El jardín maternal se ocupa de atender a los sectores más descuidados por las políticas del Estado, sin embargo, desde aquel año en la que fue sancionada la ley hasta hoy no se ha reglamentado. A mediados de la década se abre en la provincia de Jujuy la carrera de Profesorado de Educación Preescolar que funcionaba en la Escuela Normal y tenía una duración de 3 años.

El año 1976 marca el inicio de un momento histórico-político muy importante para nuestro país, con un Estado autoritario que lleva a socavar la educación y las escuelas, en una crisis ideológica atravesada por la reestructuración de las prácticas de enseñanza, encasilladas en la represión y la censura. Todos los documentos que se elaboraron en este momento histórico están impregnados de estas características. También se prohibieron el acceso y la lectura de ciertos libros, textos, autores y canciones, esa prohibición limitaba la imaginación y creatividad de niños y niñas, convirtiendo las actividades en estímulo-respuesta. El juego-trabajo, a pesar de continuar con su nombre, se rigidiza a tal punto que sólo sirve para evaluar en términos conductuales.

A pesar de las grandes restricciones que impone este tipo de estado, se escribe el libro "Hacia el Jardín maternal: dilemas y propuestas", de San Martín de Duprat, Malajovich y Wolodarsky Estrín. Un libro que, por su propuesta, marca una nueva mirada sobre la infancia y las instituciones educativas planteando ya la necesidad de que éstas atiendan a niños y niñas a partir de los 45 días hasta los 2 años de edad (Jardín maternal).

A inicios de los 80 se crea la Fundación OCLADE (Obra Claretiana para el Desarrollo), de la prelatura de Humahuaca, que trabaja y acompaña a las comunidades aborígenes de la Puna, en las provincias de Jujuy y Salta. Esta fundación es la que creará años más tarde el Programa Yachay, que se encargará del cuidado y educación de la primera infancia en estas zonas.

Con el retorno a la democracia el Nivel Inicial comienza a tomar mayor fuerza, debido a los acuerdos que se van haciendo entre diferentes ministerios o secretarías, se amplía la mirada, y toman fuerza los Jardines Maternales. El Estado ofrece el Jardín como un lugar educativo y no solo asistencial. En esta etapa el Nivel empieza a tomar los aportes de la concepción psicogenética, perspectiva desarrollada por Emilia Ferreiro e interpretada como una metodología para la iniciación a la lectura y escritura.

Comienza también a desarrollarse el juego libre, con contenidos y objetivos ocasionales. El/la docente, que actúa como "facilitador del aprendizaje", debiendo escuchar y aceptar las



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

propuestas de los niños y niñas. Al finalizar la década, comienzan reacciones contra estas tendencias que, sin contradecir la concepción constructivista del aprendizaje, plantean el posicionamiento del docente del Nivel como planificador/a y conductor/a del proceso.

En la provincia, comienzan a asumir las primeras supervisoras del Nivel con funciones establecidas y finalizando la década se abre el primer espacio de cuidado a niños y niñas de 3 años. Si bien las conquistas del Nivel son importantes en este período, es en la década del '90 cuando los contenidos quedan sistematizados en una currícula como Contenidos Básicos Comunes.

En el año 91 se sanciona la Ley N° 24.049, que implica la transferencia de los servicios educativos a cada una de las jurisdicciones. Un año después comienza a implementarse en nuestra provincia el Programa Yachay con la intención de priorizar el desarrollo de la primera infancia poniendo énfasis en los procesos de estimulación temprana en los niños y niñas. El objetivo final era el de mejorar sus posibilidades de inserción en el sistema educativo. Las “madres cuidadoras” que estaban a cargo de los niños y niñas, reciben formación para la atención de la primera infancia. Los contenidos principales son los propios conocimientos de las comunidades, que son transmitidos a través de la experiencia directa.

En este período se sanciona también la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993), que establece la obligatoriedad de la sala de 5 años. A nivel provincial, en ese mismo año la Legislatura de Jujuy aprueba la Ley General de Educación N° 4.731 que instituye “las normas referentes a la organización, sostenimiento y funcionamiento del Sistema Provincial de Educación y los fines que orientarán la acción educativa en el mismo” (art. 1°).

En el año 1993 se crea a nivel nacional el Programa Materno Infantil y Nutrición (PROMIN), y dos años después se sanciona a nivel provincial la Ley N° 4.867 que da cuenta de sus objetivos, tales como disminuir la morbi-mortalidad y la desnutrición materna e infantil y promover el desarrollo psicosocial de los niños menores de 6 años, en áreas con alta proporción de población con necesidades básicas insatisfechas. Entre sus líneas de acción se encuentra la formación de las madres de niños y niñas para su inserción laboral en los jardines maternos y jardines de infantes.

En 2004, el CFCyE mediante la Resolución N° 228 identifica los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial con el compromiso de reducir la desigualdad y recuperar la centralidad de los aprendizajes. A mediados de la década se sanciona la Ley N° 26.061 (2005) de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes que marca un hito en nuestro país al plantear una nueva y renovada concepción de sujeto, reconocidos y sustentados en el principio del interés superior del niño, niña y adolescente, entendido como la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley.

En el año 2006, mediante la LEN se reconsidera la organización del sistema educativo argentino, reconociendo que el Nivel Inicial comprende: el Jardín maternal desde los cuarenta y cinco días



hasta los 2 años y el Jardín de infantes desde los 3 años hasta los 5 años. Un año después se sanciona la Ley N° 26.233, que refiere a la promoción y regulación de los Centros de Desarrollo Infantil.

En la provincia se crea en el 2010 el cargo de Supervisora General del Nivel, y otros de supervisoras, dos años más tarde se crea la Dirección Provincial de Educación Inicial. En el año 2013 se sanciona la Ley de Educación Provincial N° 5.807 que da cuenta del funcionamiento, organización y sostenimiento del sistema educativo provincial, a partir de las normativas vigentes a nivel nacional. En 2016, mediante la Declaración de Purmamarca, se acuerda avanzar en la obligatoriedad de todo el nivel inicial a partir de los tres años, para fortalecimiento a la atención integral de la primera infancia.

Proceso de Construcción Curricular

En enero de 2018 el Decreto N° 5999-E/18 modifica la estructura orgánico funcional del Ministerio de Educación, y se crea el Departamento de Desarrollo Curricular como dependencia de la Dirección de Planeamiento Educativo en el ámbito de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. El decreto establece, entre las funciones de la Dirección de Planeamiento, la de coordinar los procesos de elaboración de los diseños curriculares para los diferentes niveles del sistema e involucrar a los actores educativos y a la sociedad a través del diálogo para actualizar lo que debe aprenderse en las escuelas. A partir de ello, la provincia cuenta por primera vez con un área específicamente conformada para el desarrollo curricular.

En este contexto, se inicia el proceso de elaboración de este Diseño Curricular para el Nivel Inicial de la jurisdicción. El trabajo parte de los borradores previos existentes, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios acordados federalmente y la lectura de los Diseños Curriculares de otras jurisdicciones.

Con la intención de democratizar la participación y promover la construcción del Diseño Curricular priorizando el consenso colectivo entre diversos actores educativos se llevaron a cabo tres instancias denominadas “Jornadas de construcción del Diseño Curricular para la Educación Inicial”, donde participaron 120 docentes y directivos provenientes de las cinco regiones educativas de la provincia que, distribuidos en 5 comisiones, realizaron aportes en relación a los saberes de los campos de experiencias del Diseño Curricular.

La selección de los/as directivos y docentes se realizó a través de la Supervisión general y las Supervisiones regionales teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Antigüedad y experiencia en el cargo.
- Conocimiento sobre la institución que dirige.
- Capacidad para liderar, organizar y administrar la institución escolar.
- Capacidad para socializar información sobre el contexto/situación de su institución.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- Mirada holística sobre la tarea educativa en general y en particular lo curricular y didáctico, capacidad para planificar y evaluar.
- Capacidad para organizar, elaborar e implementar experiencias y/o proyectos innovadores.
- Predisposición para el trabajo colaborativo y proactivo en el diseño de propuestas pedagógicas.
- Capacidad y versatilidad para la producción escrita y la comunicación.

En la necesidad de construir consenso se trabajó en consulta permanente con la Dirección de Educación Inicial y la Supervisión del Nivel y se llevaron a cabo numerosas instancias de trabajo en conjunto con la Secretaría de Gestión Educativa, Modalidades del Nivel, Programa de Formación Situada, Programa de Educación Sexual Integral, Educación Digital y otras dependencias ministeriales vinculadas con la Educación Inicial. Además, con la intención de ampliar, complementar y enriquecer el documento base se realizaron encuentros de intercambio y consulta con otros Ministerios y áreas de gobierno que hicieron sus aportes en relación a los saberes prioritarios y las problemáticas transversales.

Este proceso de construcción del Diseño, que da cuenta de la participación y el compromiso de diversos actores de la educación y de otras áreas gubernamentales y de la sociedad civil, se concreta en la aprobación de este documento mediante resolución ministerial. Sin embargo, la implementación del mismo responde a un proceso que cobra sentido toda vez que es recreado en cada escuela en territorio, por los/as docentes que definen las prácticas de enseñanza y los/as niños y niñas en tanto protagonistas sustanciales de este proceso.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN INICIAL EN JUJUY



CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN INICIAL EN JUJUY

La Diversidad en la Escuela

La diversidad en la escuela acontece; emerge bajo las formas en que bebés, niños y niñas **están siendo** como varones y mujeres, como parte de otras nacionalidades, de diversas etnias, familias, comunidades, barrios, o simplemente por el hecho mismo de ser bebés, niños y niñas, en relación con el mundo adulto de la escuela, y la diferencia etaria existente entre ellos.

Este abanico de posibilidades de *ser en el mundo* también configura un entramado que pone en jaque las formas tradicionales del hacer escolar, ya sea en sus propuestas de enseñanza en las que “se enseña a todos/as lo mismo”, como también en la cultura que se reconoce a sí misma como única posible, y con ella, en definitiva, los modos que aprueba como formas exclusivas de aprender y de estar en la escuela.

El cambio, para que la diversidad sea reconocida, viene promovido por la sanción de un cuerpo de leyes y normativas que ponen en el centro de las políticas de Estado, el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho. En este sentido, concebir a las Infancias como sujetos de derecho, implica saber que las mismas deben ser respetadas y resguardadas en cuanto a su identidad, su formación integral, el acceso al conocimiento, y la afectividad.

En el Nivel Inicial, la diversidad también es motivo de saberes a ser transmitidos, desde la relación con el/la otro/a diferente, hasta el vínculo con las familias y sus modos de crianza. En todas estas dimensiones del cotidiano escolar, resulta crucial la construcción del diálogo, y los acuerdos hacia dentro de las instituciones educativas, en lo que respecta al cuidado de la primera infancia, pero también hacia la comunidad y las familias.

Los primeros acercamientos de las familias con el sistema educativo se realizan desde la más temprana edad, si se tiene en cuenta que el Jardín Maternal comprende la incorporación de niños y niñas desde los 45 días hasta los 2 años. Estos primeros encuentros con un espacio diferente del seno familiar resultan cruciales para la construcción de un vínculo de confianza y de reconocimiento mutuo, de ambas instituciones sociales.

Por ello, traducir en acciones el reconocimiento de la diversidad comienza desde el Jardín Maternal, a través de prácticas inclusivas que deberán ser proyectadas en clave pedagógica desde las instituciones educativas y de cuidado de la primera infancia.

La construcción de espacios para la enseñanza, donde la diversidad no sólo sea tenida en cuenta y nombrada, sino también reconocida en clave de derechos, constituye un desafío y una experiencia a transitar. Por ejemplo, que se permitan distintas maneras de resolver una situación problemática; que se haga lugar a la polifonía de voces y formas de pensar; que se dispongan variedad de materiales e ideas para experimentar y crear; que los modos culturales elaborados por las familias sean tenidos en cuenta; son sólo algunas formas en que la diversidad se hace posible, como una práctica a construir en toda la vida escolar.



Inclusión como objetivo del Nivel Inicial

La inclusión como objetivo del sistema educativo se materializa en la Ley de Educación Nacional 26.206: “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas, y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (capítulo II, inc. e).

A nivel internacional, el abordaje de la inclusión surge con fuerza en el año 2008 durante la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra, en la cual la inclusión se discute como respuesta a la problemática de la exclusión de miles de niños/as y jóvenes del sistema educativo.

Los factores que se analizan como los causantes de la exclusión y deserción escolar obedecen a elementos internos de las instituciones educativas, pero también a las condiciones de vida, sociales y culturales que configuran distintas posibilidades de acceso al conocimiento.

En este sentido, se ubica a la inclusión como una política de Estado que tiende a visualizar las problemáticas en las trayectorias educativas de niños y niñas, en función no sólo de sus aprendizajes, sino también de acuerdo con sus condiciones de vida.

La posibilidad de visibilizar la diversidad es la primera condición para pensar las prácticas educativas desde la realidad de la provincia, a la vez que se plantea un hilo de continuidad con los objetivos y sentidos de los NAP (2004), en cuanto las propuestas de enseñanza deberán buscar un equilibrio e integración entre saberes de carácter universal y aquéllos que recuperan los saberes sociales construidos en marcos de diversidad sociocultural; entre saberes conceptuales y formas diversas de sensibilidad y expresión.

En este marco, la escuela debe considerar la educación de niños y niñas que están inmersos en distintos contextos sociales y culturales, para construir prácticas educativas democráticas y de reconocimiento, lo que necesariamente implica como condición previa su inclusión en el sistema educativo. Si bien no se pretende circunscribir o reducir la mirada acerca de la inclusión sólo a la dimensión étnica, es necesario tener en cuenta a la población indígena de la provincia, que se ubica entre una de las más importantes en cuanto a su composición y número.

Para que estas prácticas educativas sean parte de un proyecto y de objetivos prioritarios en el Jardín Maternal y de Infantes, se torna muy importante la construcción de un vínculo con las familias basado en la confianza y la reciprocidad de modos de socialización y de transmisión de las culturas.

La inscripción de prácticas educativas sostenidas sobre estos pilares, referidos al reconocimiento cultural e identitario, potencia la producción de subjetividades que favorecen la autoestima de niños y niñas, como productores y creadores de nuevas formas de ver el mundo y de interpretarlo; a la vez que vuelve significativos los aprendizajes que se proponen en el ámbito escolar.



La inclusión como objetivo educativo es un desafío en tanto y en cuanto el Nivel Inicial debe construir y garantizar, junto con otras políticas públicas, la igualdad de oportunidades para que niños y niñas accedan al conocimiento y a los objetos de la cultura; a la vez que puedan crear nuevos significados acerca de los mismos.

Modalidades del Sistema Educativo en el Nivel Inicial

A partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 se estructura un nuevo sistema educativo con la configuración de lo que se denominan Modalidades Educativas. Desde esta ley, se definen a las Modalidades como “opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación, y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación, y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos”.

La Provincia de Jujuy, adhiere y trabaja de forma articulada con las distintas modalidades educativas establecidas:

- Educación Especial
- Educación Artística
- Educación Rural
- Educación Intercultural Bilingüe
- Educación Domiciliaria y Hospitalaria
- Educación en Contextos de Privación de Libertad

Estructura del Nivel Inicial

ESTRUCTURA DEL NIVEL INICIAL Ley 27.045/14 y Ley 26.206/06	JARDÍN MATERNAL Destinado a niños/ as desde los cuarenta y cinco (45) días de vida hasta los tres (3) años. Es de carácter optativo.	Lactantes 1: desde los 45 días a 6 meses.
		Lactantes 2: desde los 6 meses hasta 10 meses.
		Gateadores: desde los 10 meses hasta los 14 meses.
		Deambuladores: desde los 14 meses hasta los 24 meses.
		Sección de 2: desde los 2 años.
	JARDÍN DE INFANTES Destinado a niños/as desde los tres (3) a los cinco (5) años, siendo de carácter obligatorias las salas de 4 y 5 años.	Sección de 3: con 3 años cumplidos al 30 de Junio.
		Sección de 4: con 4 años cumplidos al 30 de Junio.
		Sección de 5: con 5 años cumplidos al 30 de Junio.



La Organización del Nivel Inicial

El servicio educativo del Nivel Inicial de la Provincia de Jujuy podrá brindarse en:

- Instituciones de Gestión Pública o Privada reconocidas por el Estado Provincial.
- Organizaciones Sociales como servicio comunitario.

El Nivel Inicial institucionalizado de la Provincia de Jujuy se organiza de la siguiente forma:

- Con dirección específica del Nivel.
- Anexo al Nivel Primario/sin dirección específica.

CON DIRECCIÓN ESPECÍFICA DEL NIVEL COMPRENDE A:	
JARDINES INDEPENDIENTES J.I.	JARDINES DE INFANTES NUCLEADOS J.I.N.
• Poseen gestión institucional autónoma. • Funcionan en edificio propio o compartido con Nivel Primario, manteniendo su independencia física. • Destinados a Jardín Maternal y/o Jardín de Infantes. • Según la matrícula serán de primera o segunda categoría. • Funcionan en jornada simple y jornada completa. • Poseen como mínimo ocho (8) secciones.	• Los núcleos se conforman con un mínimo de dos (2) y un máximo de cinco (5) Unidades Educativas, y un mínimo de cinco (5) y un máximo de dieciséis (16) secciones, y se agrupan por proximidad geográfica y facilidad de acceso y comunicación entre las Unidades de Gestión Educativa. • Poseen gestión institucional autónoma, siendo estas sedes itinerantes con sede en una de las unidades educativas que componen el núcleo. • Funcionan anexos al Nivel Primario. • Destinados a Jardín Maternal y/o Jardín de Infantes. • Funcionan en jornada y jornada completa.
SIN DIRECCIÓN ESPECÍFICA - ANEXOS AL NIVEL PRIMARIO	
JARDINES ANEXOS	
Los Jardines de Infantes tendrán dependencia administrativa orgánica y pedagógica de la dirección de Nivel Primario, hasta que se cumplan las condiciones para conformar un núcleo o un Jardín Independiente.	



Ampliación de Jornada

La Ampliación de jornada para escuelas de Jornada Completa y escuelas con Albergue Anexo es una política de ampliación del tiempo escolar que se enmarca en la LEN, y pretende para el Nivel Inicial la extensión horaria en salas de 4 y 5 años del Jardín de Infantes.

En la Educación Inicial, en concordancia con la Resolución 0817–E–16, la Ampliación de Jornada tiene como objetivo “enriquecer las experiencias escolares de los niños, ofreciéndoles otras estrategias y otra organización del tiempo para vincularse con nuevos campos del saber” (p.3). De esta manera, se busca afianzar los conocimientos, actitudes y prácticas que permitan a los niños y niñas mejorar sus desempeños escolares, a partir de experiencias de aprendizajes que contribuyan a ampliar su horizonte cultural.

En el plano de las estrategias didácticas, la Ampliación de Jornada permite continuar e intensificar la construcción de conocimiento y enriquecer los aprendizajes enmarcados en el Diseño Curricular, a través de una propuesta diversificada que implique el desarrollo de acciones pedagógicas flexibles, innovadoras y participativas que posibiliten la construcción de valores democráticos, potenciando el procesos de enseñanza y aprendizaje y las trayectorias escolares continuas y completas de los/las alumnos/as.

La propuesta pedagógica para la Ampliación de Jornada se sustenta en definir espacios de talleres con conocimientos específicos de determinados campos de formación con acuerdos pedagógicos de áreas como: artísticas-culturales; lenguas extranjeras; TIC; literatura; actividades corporales, ludomotrices, recreativas y de iniciación deportiva; técnicas agropecuarias y proyectos de ciencias entre otras, fortaleciendo las trayectorias escolares y educativas de niños y niñas. También, podrán definirse otros espacios, relacionados con la calidad de vida y los intereses de los alumnos y de la comunidad. Los talleres deberán articularse en función del proyecto institucional de cada institución.

Respecto a la organización institucional, se considera prioritario:

- Reestructurar los recursos de la organización de la escuela –tiempo, espacio y agrupamientos- de tal forma que se viabilice la implementación del proyecto escolar;
- Organizar las actividades pedagógicas desde una perspectiva innovadora, aprovechando y preservando el tiempo de enseñanza
- Reorganizar los horarios de la planta de docentes de materias especiales disponibles, considerando la inclusión del nivel inicial y las propuestas de taller que se definan.



Concepción de Infancias en la Actualidad

*Nada es, sin embargo, más necesario que esta sabiduría.
Es la ética misma: aprender a vivir –solo, por uno mismo.
La vida no sabe vivir de otra manera.*
Jacques Derrida

Etimológicamente infancia se define como ausencia de habla. A lo largo de los siglos la infancia ha sido enfocada en sus aspectos negativos, desde la carencia, en el sentido de ser definida como aislada y frágil, que debe ser protegida y moldeada por las pautas sociales (Castorina y Horn, 2012). Esta concepción, que se hace presente también en la modernidad, es sostenida desde la mirada de una sociedad adultocéntrica. Como afirma Kohan (2007), esto ha llevado a pensar que, así como los infantes no tienen la misma capacidad que los adultos para vérselas con el lenguaje, se considera que no pueden saber, pensar, vivir, como los adultos saben, piensan y viven.

Bajo un modelo proteccionista y tutelar el siglo XX se caracterizó por la idea de la Tabla Rasa, concepción que comprendía la entrada del niño y/o niña en la escuela, vacío/a de contenidos, y era allí donde se le proveían los principios y saberes aceptables para una futura vida adulta.

A partir de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), se los posiciona como sujetos activos de la sociedad, adquiriendo visibilidad y dejando de ser objetos de tutela y de control. A su vez, la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 (2005) reconoce esta nueva y renovada concepción de sujeto, sustentándose en el principio de interés superior del niño, niña y adolescente, entendido éste como la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley. En este sentido, instalar un nuevo paradigma es posible, en tanto se incorpore al imaginario social y a la trama de significaciones imaginarias sociales y culturales que consolidan ese imaginario (Belgich, 2007). Este/a nuevo/a niño/a, hoy reconocido/a como sujeto de derechos, es el que se inscribe en el ámbito escolar, y particularmente en el aprendizaje, en tanto proceso de producción social, no como receptor pasivo de la cultura socialmente producida sino en términos de coproductor, junto con los maestros, familias y medios de comunicación.

La Convención establece los propósitos de la educación en el artículo 29°, donde indica que hay que preparar al niño “(...) para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena”; de esta manera, la Convención sienta las bases con respecto a la perspectiva de género, y a la multiculturalidad.

La cuestión de la responsabilidad pública sobre la infancia requiere, desde una mirada histórica, revisar las diferentes concepciones y representaciones que la configuran. Esto significa reinstalar preguntas acerca de cómo nombramos, cómo entendemos y educamos a los/as más



pequeños/as de nuestra sociedad a quienes constituimos –desde un enfoque que prioriza sus derechos– en sujetos de la Educación Inicial (Rebagliati, 2010).

Por ello, resulta necesario desnaturalizar algunas representaciones instaladas. Por un lado, cuestionar una mirada ideal y lineal del desarrollo infantil sostenida fundamentalmente desde una perspectiva evolutiva. Es decir, discutir la consideración de un “desarrollo infantil natural”, espontáneo y unívoco, frente al cual la misión de la Educación Inicial se reduciría a potenciar y acompañar un curso de antemano previsto. A su vez, resulta clave incorporar al análisis los modos en que las prácticas sociales, y los procesos sociohistóricos, impactan en la producción de formas específicas de desarrollo, siendo por lo tanto necesario reflexionar sobre los riesgos de entronización de una identidad cultural particular como norma; riesgo por ejemplo de establecer una forma de ser niño o niña (Terigi, 2011).

Estas concepciones renovadas sobre las infancias ponen en diálogo a las políticas de protección de derechos, que instan a garantizar la inclusión en la educación de todos los niños y niñas. La Ley Provincial de Protección Integral de la Niñez, Adolescencia y Familia Nº 5.288 (2001) tiene por objeto garantizar la protección de niños y adolescentes desde el momento de su concepción y hasta la mayoría de edad, brindando políticas de contención y cuidado a través de planes e instituciones organizadas para tal fin. El Estado provincial, la sociedad y la familia deben asegurar la efectivización de todos sus derechos, garantizando oportunidades para su pleno desarrollo físico, moral, espiritual y social, en condiciones de libertad, equidad y dignidad.

En este sentido, considerar a las infancias en sus diferentes contextos, en la provincia de Jujuy, invita a aproximarse a las variadas y posibles formas de ser niño/a hoy en la provincia, reconociendo en esa diversidad un rumbo en la atención educativa tanto en el Jardín Maternal como en el Jardín de Infantes, desde un enfoque de derechos.

Considerar al/la niño/a sujeto de derecho, por lo tanto, significa pensar en la constitución subjetiva como proceso complejo y permanente, facilitada desde el lenguaje y la cultura iniciada en el entorno familiar. A partir de allí, el ingreso al Nivel Inicial permite una socialización simultánea, dada por la familia y la institución escolar; en donde esta última representa la cultura vigente que influye de manera sustantiva en los procesos cognitivos. A su vez, es menester considerar que, en la actualidad, la concreción de la socialización también se da a través de los medios de comunicación, el mundo digital y el mercado. En estas escenas heterogéneas, es imprescindible conformar nuevos formatos de encuentro con las infancias, en el marco de políticas educativas de cuidado.

Resulta necesario detenerse a reflexionar sobre algunas características comunes que se dan en todos los niños y las niñas, porque conocerlas dará información para responder a sus necesidades de aprendizaje y desarrollo. En el Nivel Inicial, los procesos de aprendizaje se ven favorecidos e impulsados desde la libertad de movimiento, la promoción de su autonomía, y la atención cuidadosa y afectiva que le brindan los adultos significativos.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Es importante recordar que características como el desarrollo del pensamiento, del lenguaje, de la motricidad, así como la toma de conciencia de las emociones, se dan de manera gradual y se enriquecen permanentemente a través de las interacciones con otros/as de su entorno social, y con el ambiente. El lenguaje se va desarrollando poco a poco a través de un proceso continuo de diálogo comunicativo, que empieza con los miembros de la familia, principalmente con la madre o con quien cumpla esa función.

Los diversos espacios en los que se desenvuelven niños y niñas deben favorecer la interacción en las diversas situaciones que se viven en el día a día, ya que la comunicación es un medio para la convivencia y el aprendizaje.

Durante los primeros seis años de vida, los niños y las niñas interiorizan diversos elementos de su cultura, y desarrollan su sentido de pertenencia y de identificación, a partir de las relaciones que establecen con su entorno a través de su lengua materna. Las manifestaciones diversas del arte, los símbolos y ritos culturales, y la naturaleza y geografía de la sociedad en la que crecen, son parte importante de su desarrollo integral.

Su desarrollo cognitivo se da a través de la percepción, la imitación, la emoción y los esquemas mentales, cuando los niños y niñas saltan, patean, pedalean, se impulsan, balancean, pescan, cabalgan, ensartan, usan tijeras, cortan, apilan bloques, entre otras acciones.

La acción educativa deberá estar orientada también a la participación de las familias a través de pautas e información que permitan ayudar a reconocer las necesidades e intereses de los niños y niñas, con el objetivo de desarrollar su autonomía y socialización.

El desarrollo integral y el de aprendizaje en el Nivel Inicial están estrechamente asociados a las experiencias directas que viven las infancias, sin que se limite su movimiento, exploración e interacción con sus pares y adultos.

GESTIÓN PEDAGÓGICO CURRICULAR



CAPÍTULO III. GESTIÓN PEDAGÓGICO CURRICULAR

La Supervisión y el Equipo Directivo en los nuevos modelos de gestión

A lo largo de las últimas décadas, con sus transformaciones educativas, las funciones de los sujetos de la educación fueron modificándose. El rol del/la Supervisor/a y del/la Director/a no escapa a esos cambios. Cambios que responden a momentos histórico-políticos, y se definen desde ese lugar.

Actualmente irrumpe en la escena un modelo de gestión centrado en un enfoque democratizador, que pugna por una gestión educativa autónoma y descentralizada. Esto implica que las instituciones educativas cuenten con oportunidades para tomar decisiones y realizar proyectos educativos propios, pertinentes y relevantes a las necesidades de niños y niñas, y a los requerimientos de formación ciudadana y de desarrollo local, regional y nacional.

La Supervisión y el Currículum

Se espera de la Supervisión un abordaje crítico y creativo del currículum prescripto, a partir del conocimiento del contexto, que permita proponer proyectos educativos, directivos y de supervisión sustentados en una práctica situada. Para ello será necesario en primer lugar que se conozca en profundidad este Diseño Curricular, la propuesta que presenta y los fundamentos que la sustentan, para así generar espacios de discusión y reflexión entre los equipos directivos y docentes, quienes concretarán la especificación y contextualización curricular. Esta tarea convoca a la Supervisión, en tanto asesores/as que acompañan el proceso de apropiación de la normativa curricular y de las que lo complementen en su implementación.

Se concibe al asesoramiento y acompañamiento de la Supervisión como una tarea que debe generar espacios que habiliten la confianza, la escucha y el respeto al momento de abordar las dimensiones institucionales y didáctico áulicas del proceso curricular. Es la Supervisión la que facilita la construcción de consensos inter e intraescuelas, genera instancias de cooperación horizontal, auto y coevaluación, y promueve la articulación entre niveles educativos en la que se concreta el desarrollo curricular.

El rol de la Supervisión es clave para pensar junto a los equipos directivos las diversas formas que adoptará el Diseño Curricular en cada situación particular. De allí que es importante la interpretación de la norma curricular en diálogo con lo que se presenta en la realidad educativa escolar, constituida por las características del contexto y la dinámica entre los actores que en ella interactúan. “Sin una gestión que no esté centrada en lo pedagógico y en el trabajo pedagógico curricular, no es posible un cambio” (Pozner, 2000).



El Equipo Directivo y el Currículum

Se espera de los equipos directivos la mirada de la gestión educativa a la triangulación entre los ejes curricular, institucional y político-social, para promover el fortalecimiento de las prácticas institucionales que garanticen el desarrollo curricular. Lo que implica conocer en profundidad este documento y así generar una apropiación situada en el contexto y con los actores que forman parte de la institución que conduce, promoviendo acuerdos y tomando decisiones que favorezcan la lectura, el intercambio y el análisis de las propuestas curriculares.

El equipo directivo es el encargado de desarrollar acciones articuladas hacia dentro y fuera de la escuela, con la intención de atender y dar respuestas a la complejidad de las situaciones que se presentan sin perder de vista que la función primordial de la gestión se vincula con los aprendizajes significativos en términos pedagógicos. La acción de articular debe convocar la participación colectiva de todos los sujetos dentro de la escuela, a través de proyectos institucionales, y el equipo directivo será quien acompañe, guíe y brinde el asesoramiento que sea necesario, teniendo presente la centralidad de los niños y las niñas en esos proyectos.

Poder generar, articular y graduar esa participación es tarea compleja para el equipo directivo, pero necesaria no sólo para construir instituciones abiertas y democráticas, sino también por razones de orden práctico, relacionadas con dar mayor legitimidad a las decisiones, y fortalecer el proceso de conducción institucional. De esta manera, la gestión del equipo directivo se convierte en una práctica que es a la vez, política y pedagógica. Se trabaja en la articulación de políticas, tejiendo entramados para crear condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Aquí se pone en juego un aspecto que es propio de la gestión, que se denomina gobierno, y que entrelaza la cuestión ética con la responsabilidad que le compete a los equipos directivos como agentes del Estado. Desde esa función política, los equipos directivos deben promover un pensamiento que habilite al colectivo institucional, a pensarse integralmente en la formación de generaciones de nuestra sociedad.

Esto no significa que los directores se aparten de las tareas administrativas, sino que equilibren sus funciones desde esa dimensión, y desde la socio-comunitaria y político-pedagógica, siendo esto clave para lograr que la escuela tenga proyectos poderosos en términos de una transformación institucional integral. En este sentido, es condición institucionalizar una evaluación sistemática y una estrategia de cambio que se proyecte y sostenga en el tiempo.

Cappelletti (2014) sostiene que resulta un desafío para los equipos directivos formular espacios de trabajo compartidos con los profesores. La idea es generar espacios de trabajo reflexivos, donde también los docentes (y no solamente los alumnos) puedan pensar sobre su propio pensamiento, revisar sus decisiones en relación con la enseñanza y la evaluación, identificar sus “mejores” prácticas, poder planificarlas, llevarlas adelante. En este sentido, la autora plantea la necesidad de una práctica metacognitiva por parte de todos los actores de la escuela, como parte de la cotidianeidad.



Pozner (2007) afirma que:

Ser directivo y supervisor es trabajar en función de un horizonte de mejoramiento continuo, integrando teoría y el conocimiento que proviene de la propia práctica, es unir lo que habitualmente se separa: ética con eficacia; y es primordialmente, mantener vivo el propósito moral de generar aprendizajes para todos. (p.6)

Los/as Docentes

Mencionar la construcción del rol docente en el Nivel Inicial, supone reconfigurar la representación social que históricamente ha tenido. La Ley 26.206, en su Cap. II, Art.25, establece que, “las actividades pedagógicas realizadas en el Nivel Inicial estarán a cargo de personal docente titulado”. Esto representa un gran avance y a la vez un desafío, en relación con la construcción y la complejidad del trabajo, teniendo en cuenta que, históricamente, se inicia con un marcado rol sobre lo asistencial, hasta avanzar en la actualidad hacia un rol preponderantemente centrado en lo pedagógico.

Si se piensa en los cambios y las transformaciones educativas que vienen sucediendo, no se puede dejar de lado, y más aún, se debe hacer foco en el lugar que ocupa y representa el y la docente en el Nivel Inicial. Situar la mirada en la práctica pedagógica, y proyectar cambios sobre ella implican la construcción de un nuevo rol que impacta, sí o sí, en los niños y niñas y sus aprendizajes. Cappelletti (2014) plantea que los/as docentes deberán poner en tensión sus propias creencias y esquemas prácticos formados en el marco del mandato homogeneizador y, de esa manera abordar la tarea desde otro lugar en el que se priorice la autonomía de los/as estudiantes y puedan planificar sus actividades, establecer metas, intentar alcanzarlas y autorregularse cada vez con mayor independencia y eficacia.

Para favorecer el abordaje del rol docente en tanto promotor y constructor de conocimiento, es crucial tener en cuenta estas ideas de Cancio (2014), en tanto la escuela se constituye como un espacio donde se desarrollan aprendizajes continuos, y en donde la formación del/la docente es central para la producción de conocimientos, respecto de lo que constituye una enseñanza de calidad. En estos términos, es imprescindible la figura de un docente reflexivo, investigador, metacognitivo de su propia práctica, promotor de pensamientos y análisis críticos.

Para Davini (2008), se trata de “posicionarse” en el lugar de un profesional reflexivo y crítico. Estos rasgos que caracterizan la tarea del docente de Nivel Inicial hacen imperiosa la necesidad de una formación continua, permanente y en servicio, que posibilite el trabajo con otros, el intercambio para tejer lazos pedagógicos con los pares, con el equipo directivo, con las familias y con la comunidad.

En relación con la formación, Litwin (2008) plantea que cualquier proceso formativo se refleja en la práctica, y ayuda a renovarla a través de empezar a hacer preguntas sobre problemas



prácticos de la enseñanza. Esto se convierte en el inicio de la investigación, que puede ser llevada al aula, transformando ese espacio en un lugar de producción de conocimiento.

Cuando los docentes estudian, buscan material bibliográfico; lo comparten con otros; lo debaten; arman documentos nuevos a partir de ellos; comparten sus experiencias innovadoras; empiezan a ocupar otro lugar, y su formación continua es parte de su decisión y necesidad profesional.

Si todas estas acciones suceden dentro de la escuela, es posible convertirla en un lugar de sistematización, de reservorio de documentación y de experiencias que quedan dispuestas para otro/a que quiera acceder. Registrar y sistematizar la propia práctica instaura un Instrumento pedagógico que permite recrear nuevas escenas de aprendizaje, siendo necesario que esa construcción sea promovida por los equipos directivos, para que pueda llegar a institucionalizarse. Hargreaves (como se citó en Cancio, 2014), recomienda “darles más oportunidades de liderazgos y aprendizajes profesionales, así como establecer la cultura de la colaboración profesional y el mejoramiento continuo” (p.107).

Cancio (2014) pone en valor el proceso de aprendizaje que cada docente atraviesa en compañía de otros/as docentes, como una forma de mejorar el trabajo en la escuela, y favorecer el desarrollo del pensamiento analítico y complejo. En este sentido, Sosa Crosa (2009) sostiene que construir una organización con capacidad de aprendizaje implica aprender de lo que cada uno hace, estar abierto al cambio, crear situaciones de aprender, trabajar en equipo, comprendiendo la organización como un sistema. Se rescata, de este modo, el trabajo en pareja pedagógica.

Un/a docente que se ocupa de su formación, de aprender de cada situación, de lo que sucede en las aulas, de las relaciones que establece con los niños y niñas, es un/a docente que puede convertirse en un/a verdadero guía y orientador/a del aprendizaje. Si además puede sostener el desarrollo de saberes significativos, de vínculos reales con el conocimiento, con los niños y niñas, y su contexto, hará que el trabajo esté mediado por el deseo y el placer.

Violante y Soto (2010) afirman que:

El educador de niños menores de 6 años asume la responsabilidad de enseñar a establecer un vínculo de afecto cercano entre adultos y niños para lograr esa empatía afectiva que ligue el “saber ser”, “saber hacer” y el conocer todos los lenguajes (gestual, verbal, artístico, lúdico), el conocimiento del entorno natural y social, su cuerpo motor y todas las enseñanzas que le permitan ser un niño, sujeto social, con características individuales y sociales adecuadas a su contexto sociohistórico. (p.32)



Familia y Comunidad

La familia es la reunión alrededor de lo que nace.
Estanislao Antelo

La ley de Educación Nacional Nº 26.206, en su artículo Nº 6, ratifica el rol de la familia como agente natural y primario de la acción educativa. Por su lado, la Declaración de Purmamarca, reafirma que resulta imprescindible contar con el apoyo de las familias y de la sociedad en su conjunto, para garantizar a la educación como principal política de Estado.

La concurrencia de las familias a las escuelas no ha sido un acuerdo estable, mantenido invariable a lo largo del tiempo. De hecho, en las primeras décadas del siglo pasado, la presencia de las familias no era algo esperado por la institución escolar. De acuerdo con el marco constitutivo de esas relaciones, tanto las familias como las escuelas, componen ideas acerca de los cometidos que le corresponden a cada una.

Las configuraciones familiares, en consonancia con los cambios sociales, fueron modificándose, como así también la asignación de los roles, y la redefinición de sus funciones, otorgando un nuevo significado a las responsabilidades de cada uno de los componentes que integran la familia, e instaurando nuevas marcas subjetivas en los adultos, niños, niñas y/o jóvenes que la conforman.

El comprobado modelo nuclear de familia: madre, padre e hijos, heredado por generaciones, fue dejando lugar a otras formas de familias: monoparental, homoparental, ensamblada, sustituta, entre otras posibilidades, que no referencia “el fin de la familia clásica”. Toda constitución familiar posee una dinámica interna en función de los vínculos afectivos y de participación, que se corresponden con las realidades contemporáneas; con lo cual, actualmente se prefiere hablar de familias, o tipos de familia, atentos a la diversidad de opciones posibles.

De este modo, la escuela incorpora esas nuevas identidades y modelos de familia, que requieren nuevas formas de intervenir, y de suspender los juicios morales. No obstante, por lo general, dentro del mismo “formato” contractual simbólico, que históricamente vienen desarrollando familia-escuela, la primera espera que la escuela de sus hijos e hijas cumpla ajustadamente con el propósito de desarrollar aprendizajes, mientras que la escuela, por su parte, espera que la familia acompañe las propuestas educativas y escolares, donde participan sus hijos. Abordar el desarrollo integral de los/as niños/as requiere que estas expectativas se consoliden en un marco de entendimiento, generando alianzas, definiendo caminos posibles, construyendo desde la diversidad social, escolar y familiar.

Por lo tanto, la necesidad escolar de buscar acuerdos con la familia, considerada como el primer núcleo generador de cultura y aprendizaje, anhela consolidar una forma de intervención que potencie las relaciones familia-escuela, en una mutua complementariedad, puesto que cada uno



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

aporta diversos saberes en escenas de crecimiento y formación hacia los niños y niñas, en sus primeros años de vida. Reconocer en este vínculo la trascendencia para el fortalecimiento de las trayectorias escolares, impone la necesidad de optimizarlo, entendiendo que la escuela es el producto de un proceso de construcción cotidiana permanente, en la cual interactúan diversos procesos sociales, altamente heterogéneos (Rockwell, 1996), que se recrea a cada instante, y que no supone dejar de lado las marcas culturales.

En la actualidad, se vivencian múltiples acciones en función de propiciar la participación de las familias en la vida cotidiana escolar, ya se trate de reuniones de padres, o ferias pedagógicas, actos conmemorativos, abuelos lectores, huertas, festividades culturales, olimpiadas, o bien muestras de diferentes proyectos, poniendo en esa escena los saberes familiares. Estas variadas experiencias de la Educación Inicial ponen énfasis en lo comúnmente llamado *período de adaptación*, transitado no sólo por los niños y niñas, sino también por las familias. Este período, organizado con la finalidad de facilitar la entrada, permanencia, adaptación e inclusión de niños y niñas al Jardín Maternal y/o Jardín de Infantes, descubre a las familias promoviendo la seguridad en los niños y niñas, mostrando al jardín como el lugar amigable y afectuoso.

Estas formas de acciones colaborativas, entre las familias y las escuelas, son las esperables en el recorrido formativo del Nivel Inicial, puesto que construyen vínculos de confianza mutuos, y posibilitan visibilizar otros escenarios en tanto espacios de encuentro y entendimiento, recreando las formas de *estar* en las escenas de Nivel Inicial.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS



CAPÍTULO IV. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

El Nivel Inicial como Unidad Pedagógica

Como establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, la Educación Inicial constituye el primer tramo del sistema educativo y representa una Unidad Pedagógica que comprende a niños y niñas, desde los 45 días hasta los cinco años inclusive (art. 18º).

En el marco de una política inclusiva, la Unidad Pedagógica intenta sostener la continuidad de los conocimientos de los niños y niñas en el sistema educativo, comprendidos en las trayectorias escolares. Según Terigi (2008) el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, las trayectorias escolares teóricas que expresan los recorridos de los sujetos, desde una progresión lineal prevista en tiempos marcados por una periodización estándar. Si bien las trayectorias reales de los sujetos demuestran itinerarios coincidentes con las trayectorias teóricas, también se reconocen itinerarios que no siguen ese cauce, pues gran parte de niños, niñas y jóvenes transitan su escolarización de modos diversos.

Es posible reconocer diferentes factores que inciden en las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar: condiciones socioeconómicas-culturales; las propias lógicas de escolarización; ciertas condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje, entre otras. Por ello “(...) se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes” (Resolución CFE N° 174/12).

El Nivel Inicial, como una Unidad Pedagógica, contempla trayectorias escolares diversas, continuas y completas, a partir de una educación integral con alto valor del recorrido personal de cada niño y niña, considerando los distintos procesos y tiempos de aprendizajes. Es en este sentido que se puede pensar en la construcción y organización de la enseñanza y del aprendizaje, para que las Infancias puedan compartir espacios de experiencias significativas hacia el ingreso de la Educación Primaria.

A partir de esta concepción, el presente de Diseño Curricular se organiza en torno a Campos de Experiencias que atraviesan la educación inicial, y que permiten pensar diversas estrategias de enseñanza en torno a saberes significativos y contextualizados, en tanto Unidad Pedagógica.

Concepción de Currículum

Los cambios que se producen aceleradamente en nuestra sociedad reflejan la necesidad de actualizar constantemente el currículum escolar, en sus distintas dimensiones. Se entiende por currículum a:

(...) la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política educativa-pensada e impulsada por



diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes y hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas. (De Alba, 1995, p.59).

Siguiendo a De Alba, se plantean tres dimensiones inherentes al currículum: la social amplia, la institucional y la didáctico-áulica, que se interrelacionan permanentemente en la concreción del mismo. En este sentido, se considera que el documento curricular “se contextualiza, interpreta, critica, discute, recrea y concretiza en la escuela especialmente en el aula y así se transforma en prácticas institucionales, cooperativamente construidas y acordadas” (Ceretto, 2007, p.58).

La construcción del currículum incluye dimensiones de certezas e incertidumbres. Constituye una hipótesis de trabajo que se construye de manera colectiva teniendo en cuenta la singularidad de las prácticas pedagógicas de los escenarios escolares, las particularidades de los contextos locales, regionales y nacionales:

El currículum forma parte en realidad de múltiples prácticas que no se pueden reducir únicamente a la práctica pedagógica de enseñanza; acciones que son de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de medio, de creación intelectual, de evaluación, etc., y que, en tanto son subsistemas en parte autónomos y en parte interdependientes, generan fuerzas diversas que inciden en la práctica pedagógica. (Gimeno Sacristán, 1991).

Así planteado, el currículum se transforma, como sostiene De Alba (1995), en una arena donde se ejerce y desarrolla el poder, donde diversos grupos, ya sea por negociación o imposición, determinan la propuesta política curricular.

El aula y las instituciones escolares son los ámbitos privilegiados en donde el currículum se concreta y el docente y la escuela re contextualizan y organizan los saberes en su planificación y en la clase. Los conocimientos, creencias, costumbres que no fueron priorizados se incorporan a esta síntesis desde los aspectos procesuales-prácticos de la propuesta curricular. Desde esta mirada, como expresa Grundy (1998), se dejan de considerar los procesos curriculares como sistemas de cumplimiento de reglas para centrarnos en la construcción del currículum como interacción dinámica.

Es decir que los contextos diversos que están en la práctica escolar y el sistema educativo, social y cultural condicionan el contenido y le dan forma antes de pasar a ser experiencia de aprendizaje de los/las estudiantes. “El currículum es una construcción cultural y social que rellena la escolaridad de contenido. Es un campo de cruces de prácticas diversas que intervienen



para configurarlo, que no es natural, sino que es construido y que tampoco es independiente del poder” (Sacristán, 1991, p.24).

Esta construcción “(...) incluye no solo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen de sí mismos y del mundo, invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de fabricantes de significado” (Apple y Beane, 1997).

Definiciones Curriculares: Campos de Experiencias y Saberes

El presente Diseño Curricular está organizado en **Campos de Experiencias**, lo que propone dicha definición curricular es favorecer el abordaje de las propuestas de enseñanza que se concretan en el aula de manera integral, haciendo alusión a los saberes que se ponen en diálogo desde las diferentes disciplinas como así también la necesaria integración del bebé o niño/a que aprende desde las experiencias que se proponen en las diferentes situaciones de aprendizajes.

Esto no implica dejar por fuera las propuestas educativas de las disciplinas tales como la educación física, las artes, la matemática, las ciencias, sino que conlleva una organización de los saberes vinculados entre sí, que promueve una planificación integrada y relacional y da cuenta de la participación activa del sujeto que aprende.

En este Diseño Curricular, a través de la categorización de Campos de Experiencia, se busca la expresión de la particularidad que adopta la enseñanza en el Nivel Inicial; que necesariamente deberá hacer referencia a la integralidad del bebé o niño/a y del proceso a través del cual aprende, a fin de garantizar el desarrollo de aspectos afectivos, sociales y culturales, como también la ampliación de su universo cultural. En este sentido esta definición se inscribe en la línea curricular propuesta por otras jurisdicciones como Mendoza, La Rioja, Ciudad de Buenos Aires entre otras.

Los Campos de Experiencias tienen como intención, favorecer la organización de propuestas de aprendizaje-experiencias, evitando los aprendizajes fragmentados. Las delimitaciones que existen entre ellos tienen como único fin hacer distinciones curriculares que ayuden al ordenamiento, sistematización y planificación de la tarea educativa. (DC Educación Inicial Provincia de Mendoza, 2015: 43)

Los **campos de experiencias** deben ser entendidos como espacios que contienen saberes significativos y relevantes acerca de la cultura y que integran las relaciones afectivas, el conocimiento sobre sí mismo y sobre el otro, las exploraciones de los objetos, los espacios, los lenguajes, las normas, las interacciones, las culturas, las artes. En ellos se construyen relaciones entre el/la que enseña y el/la que aprende, las familias y la comunidad, el aula y la escuela.

Los campos a diferencia de las áreas de conocimiento, se conceptualizan como espacios sociales estructurados y a la vez estructurantes, que están atravesados y atraviesan instituciones y sujetos, sistemas de conocimiento y saberes situados que, por encontrarse en constante

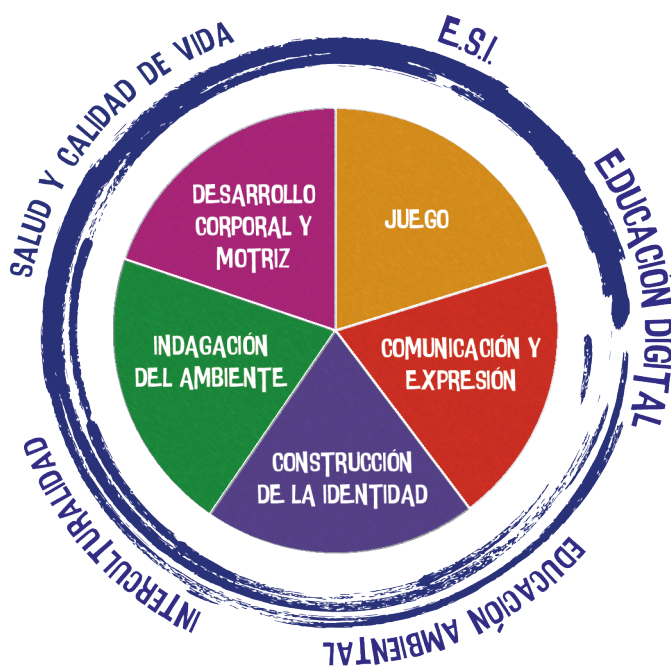


actividad, hacen posible la producción de nuevos marcos explicativos e interpretativos del mundo social, natural y físico. (Bourdieu, 2005)

La **experiencia** debe ser entendida como el conocimiento que se adquiere a través de vivencias particulares, la exploración, la observación y el vínculo en/con la alteridad. Singular y perteneciente a cada uno/a, es a su vez transformada en la medida que se elabora con otros/as y que lleva a descubrir y a crear, potenciando el desarrollo de las ideas, pensamientos, habilidades y destrezas.

La experiencia entonces, trasciende al momento dado, ya que puede ser transmitida en la medida que se construye y se significa como relato a través del lenguaje. La experiencia de aprendizaje que acontece en los espacios escolares no se circunscribe al aula, sino que se amplía abriendo escenarios diversos como el patio del jardín, la sala de música y teatro, el entorno natural y social que circunda la institución escolar. Otros escenarios también lo constituyen las salidas fuera de la escuela, la visita al barrio, a una plaza, a un centro de salud.

Esta propuesta curricular se organiza en torno a cinco campos de experiencia: Campo de Experiencias para el Desarrollo Corporal y Motriz, Campo de Experiencias de Juego, Campo de Experiencias para la Comunicación y la Expresión, Campo de Experiencias para la Construcción de la Identidad y Campo de Experiencias para la Indagación del Ambiente.





El Nivel Inicial debe propiciar la construcción de experiencias en clave pedagógica de manera de generar nuevos saberes que den lugar a ampliar y enriquecer el capital cultural de las infancias. A través de experiencias pedagógicas los niños y las niñas amplían el modo de percibirse a sí mismos y al otro, valoran su identidad, respetan a los demás y reconocen las diferencias.

Es así que la propuesta por Campos de Experiencias consiste en construir el diálogo entre los saberes y conocimientos relevantes que la escuela presenta y las experiencias que promoverán para la socialización, el juego y la alfabetización cultural. En este sentido, **la enseñanza de saberes a través de campos de experiencias** propone que las Infancias a través de una participación activa en el proceso de aprendizaje ocupen un lugar de centralidad en el proceso educativo en tanto éstas actúan, crean y producen cultura.

Este núcleo conceptual de Campo de Experiencia, tomará cuerpo en la planificación de unidades didácticas, secuencias y proyectos que en tanto propuestas integradoras de saberes ofrezcan a bebés y niños/as experiencias de aprendizajes en donde participen activamente relacionándose con otros/as, con el adulto, o con sus diversas posibilidades. El/la docente, a partir de un análisis situacional, deberá construir relaciones con los saberes de los diferentes campos de manera única y particular para que se materialice en propuestas de enseñanza significativas para su grupo de bebés, niños y niñas.

Los Campos de Experiencias se estructuran en **ejes** que agrupan **saberes** específicos. Siguiendo a Violante y Soto (2011) se entiende a los saberes como el conjunto de conocimientos, formas culturales y contenidos socialmente válidos que se consideran esenciales y que representan el producto de un complejo entramado de factores psicológicos, sociales, culturales e históricos que desafían el desarrollo del niño/a. En este sentido se conceptualiza al saber como una actividad cultural e individual, que se produce, se internaliza y se ejerce en interacción con otros, en un contexto situado. De allí que se lo comprenda fundamentalmente como una relación.

Hablar de saberes hoy, en el marco del Diseño Curricular Jurisdiccional, supone sumergirse en un debate profundo e intenso sobre el qué y el cómo se enseña y aprende. Problematicar los saberes que circulan en las aulas, el lugar que el mismo ocupa y el vínculo que establecen con él los/as niños/as y docentes. Revisar su relación con el deseo, el carácter esencialmente plural del saber, y su tensión histórica con el poder y la verdad, constituyen algunos de los ejes nodales por donde pasa la discusión epistemológica del saber en la actualidad.

Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi (1998) definen a los saberes recuperando el origen de los mismos en tanto verbos, que como tal, aluden a un sujeto y al proceso que este sujeto desarrolla. Al hacer alusión al verbo refieren a una actividad intrínseca y extrínseca que hace alusión a una interacción y a un contexto. El saber, lejos de la certidumbre que plantean las concepciones esencialistas, se presenta hoy como un conjunto de disposiciones que permiten mirar, pensar, operar y transformar la realidad, este conjunto de disposiciones que involucran modos de hacer se va recreando epocalmente en cada sociedad, en cada contexto histórico al interior de los distintos campos. (Beillerot, 1998).



Capacidades

De acuerdo a lo que plantea el Marco de Organización de los Aprendizajes en la Resolución CFE N° 330/17, será fundamental promover el desarrollo de capacidades en los/ las estudiantes a través de saberes prioritarios. Este documento plantea seis capacidades transversales para desarrollar a lo largo de la trayectoria escolar obligatoria: **Resolución de problemas, Pensamiento crítico, Aprender a aprender, Trabajo con otros, Comunicación, Compromiso y Responsabilidad**. Éstas deben trabajarse junto con el desarrollo de competencias digitales, que fomenten el conocimiento y la apropiación crítica y creativa de las TIC, para facilitar la inclusión de los/las estudiantes en la cultura digital.

En el marco del Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende” aprobado por Resolución del CFE N° 285/16, se elabora el documento: Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades. En el mismo, se desarrollan las 6 capacidades arriba mencionadas, sustentadas en una “concepción integral del aprendizaje continuo [...], que contempla el desarrollo cognitivo, socioemocional, estético-artístico, físico y cívico-social de los estudiantes” (p.7).

En el marco de un consenso federal se definen estas capacidades, que pueden complementarse con otras que se consideren oportunas y pertinentes. La selección y priorización de capacidades realizada permitirá “focalizar los esfuerzos de comunicación y producción de apoyos didácticos y acciones de fortalecimiento profesional, sin dejar de considerar otras capacidades que puedan ser de particular interés de las jurisdicciones.” (Resolución del CFE N° 285/16, p.7).

Es intención de este Diseño Curricular para el Nivel Inicial, que estas capacidades se desarrollen transversalmente, en relación con los saberes enunciados en cada Campo de Experiencias.

Pérez Gómez (2017) plantea la necesidad de plantear el término capacidades, cualidades y habilidades, que den cuenta de sistemas de comprensión y de actuación. Estos sistemas se podrán denominar como capacidades, cualidades, competencias humanas o pensamiento práctico, siempre y cuando incluyan con la misma relevancia e intensidad conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores como sus componentes fundamentales. Ya que los mismos, pretenden abarcar el desarrollo integral del ser humano, y orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los sujetos en sus interacciones con el escenario en el que habitan en la vida personal, social u profesional.

En la Resolución del CFE N° 330/17 se define a las capacidades como:

(...) combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones, y se alcanzan como resultado de tareas complejas en las que se ponen en juego tanto el “saber” como el “saber hacer”. Se fortalecen en un proceso continuo y progresivo, y reafirman la importancia de un trabajo pedagógico que ofrezca a los/las estudiantes múltiples y sostenidas oportunidades para ponerlas en práctica y desarrollarlas en el marco de dominios de conocimientos disciplinares suficientemente ricos y complejos. (p. 9).



Tanto la Ley de Educación Nacional como, las resoluciones del Consejo Federal de Educación citadas en párrafos anteriores, plantean entender al conocimiento como un bien público y como un derecho personal y social garantizado por el Estado; además que establecen la necesidad de generar un nuevo diálogo de saberes a ser transmitidos, de manera que la escuela pueda dar lugar a la redefinición de saberes prioritarios comunes a todo el sistema educativo nacional, e incluir a los saberes emergentes, aquellos que hoy recogen las necesidades contextuales.

Enseñanza

Definir el concepto de *enseñanza* resulta una tarea compleja por diversos motivos. Uno de ellos refiere a las transformaciones que han ido aconteciendo en el campo de la pedagogía y la didáctica. Sin embargo, se puede enmarcar a la enseñanza, según Violante y Soto (2010) como:

Una actividad práctica y emancipadora que supone la construcción metodológica, el diseño artesanal que implica tomar decisiones a partir del análisis de las situaciones reales complejas en las que los docentes están inmersos. Esta perspectiva supone un docente reflexivo con capacidad deliberativa, responsable de definir cursos de acción según se presenten las situaciones, sin perder de vista los compromisos ético-políticos constitutivos de tales situaciones. (p.14)

Para Violante y Davini (2008), la enseñanza se constituye en un oficio, en un hacer permanente que se construye y reconstruye, y que además está institucionalizada y enmarcada en un contexto histórico-político, institucional y áulico que resultan diversos.

Violante y Soto (2010) ayudan a comprender aún más el oficio de enseñar cuando explican que la enseñanza llevada a cabo por los docentes asume y realiza, a través de sus acciones, prácticas educativas, definiciones ético-políticas que varían según los niños y niñas que ingresan al Nivel Inicial, empiezan a recorrer un espacio no sólo de socialización sino, también, de alfabetización cultural; entendida desde un sentido amplio como aquella instancia que permite el ingreso al universo de la escritura y lectura de signos, imágenes, textos, todos estos presentes en el ambiente que rodea a ese niño y niña y con el cual se relaciona.

Por ende, la pregunta que interpela el sentido de la práctica tiene que ver con: ¿Qué enseñar y con qué intención enseñarlo en este momento histórico-político? Y eso que se enseña en las salas, ¿es significativo para estos niños y niñas? Aquí juega un papel muy importante el/la docente y los equipos directivos, que son quienes pueden pensar una enseñanza alejada de lo tradicional, y más vinculada a la experiencia formativa. Según Claudia Soto (2005), enseñar implica un sujeto que construye su mundo activamente, con la mediación de otro que le 'lega el alfabeto cultural', que le da significados culturales a los objetos, que le muestra sus usos, que enseña las herramientas de la cultura.

Se entiende a la enseñanza desde este posicionamiento, por ello este Diseño Curricular se organiza en torno a campos de experiencias atravesados por saberes significativos que refieren



al juego, a los distintos lenguajes, a lo corpóreo, lo motriz, al ambiente, a la identidad, teniendo el juego una centralidad necesaria e importante para el desarrollo de niños y niñas.

La enseñanza en el Nivel Inicial está atravesada por diferentes habilidades que los y las docentes deben desarrollar para sostener aprendizajes significativos tales como *andamiar*, en términos de Bruner un “ir juntos”; sostener desde la palabra que ayuda a comprender, que es constructora de universos simbólicos, que crea subjetividades, que orienta y guía, que ayuda a construir lazos; o bien, armar escenarios heterogéneos que se constituyen como espacios alfabetizadores para que los niños y niñas atravesen diferentes experiencias.

En síntesis, la enseñanza requiere de una revisión y una resignificación del lugar del conocimiento en la Educación Inicial. Esto obliga a volver la mirada sobre los marcos referenciales que aluden a la formación integral de los/as docentes, para que puedan constituirse como sujetos promotores de transformaciones, tanto de sus prácticas al interior de las salas, como en la interrelación con las familias y la comunidad, dando cuenta que así también desde las relaciones, se transmiten formas y estilos de aprendizaje.

Aprendizaje

En términos conceptuales el aprendizaje tuvo influencias de diferentes disciplinas, y se fue definiendo de acuerdo con los momentos histórico-políticos, así, la intencionalidad de aquello que se enseñaba tenía que ver con “moldear” un sujeto que socialmente se necesitaba.

Actualmente se asiste al reconocimiento de una conceptualización que pone en el centro de la escena a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de este proceso indisoluble de enseñanza y aprendizaje. El Anexo de la Resolución del CFE N°330/17, refiere al aprendizaje como “un proceso de construcción mediado social y culturalmente, que parte de la decisión personal de los estudiantes como protagonistas activos y responsables de su propio proyecto educativo”, el que desarrollan al relacionarse con el conocimiento desde el involucramiento en una verdadera actividad intelectual donde “resuelven problemas, toman decisiones y desarrollan nuevas comprensiones, a partir de sentirse invitados y atraídos a construir e interaccionar con el entorno y con el otro”.

En este sentido, es necesario reconocer que, si bien los niños y niñas comparten una sala, tienen la misma edad, un documento que reúne los saberes a ser enseñados, un/a docente los enseña, no todos/as aprenden de la misma manera; no todos/as tienen el mismo estilo, los mismos tiempos, y para cada uno/a esos saberes se significan en experiencias distintas y diferentes. Por ende, este proceso es heterogéneo, complejo y resignificante para cada uno/a, puesto que construyen caminos distintos de selección de información y de otorgamiento de sentido.

Sin embargo, y atendiendo a las diferencias mencionadas, lo que sí se puede sostener como una suerte de enunciado general es que el aprendizaje se convierte en un proceso que genera



transformación; cambios de estado; reconstrucción de lo culturalmente disponible, y que, a su vez, es potenciador de nuevas experiencias, y de apertura a un nuevo universo simbólico.

Davini (2008) sostiene que la reflexión acerca de los aprendizajes es necesaria para quienes busquen orientar y conducir los procesos de enseñanza, de modo de poder potenciarlos o facilitarlos. Entonces, enseñanza y aprendizaje son procesos inseparables, que requieren de los sujetos que los desarrollan un compromiso real para la construcción de espacios y experiencias formativas, para que puedan ser transitadas por todos/as de forma placentera.

Articulación y Trayectorias Escolares

*Mediante la repetición de las experiencias acreditadas
se desperdician las oportunidades de percibir algo nuevo.*
Koselleck

El marco inclusivo de la educación estatal tiene por objeto el reconocimiento de la diversidad de niños, niñas y jóvenes, con el propósito educativo de un horizonte común. En el Nivel Inicial, la inclusión, se traduce en las escuelas en dos procesos simultáneos; el primero es el que da la posibilidad de acceso de todos los niños, y niñas; y el segundo, facilita la ampliación cultural que esto genera. Por ende, no sólo implica asistir regularmente al Jardín, sino también comprender que la escuela es “cómplice de una posibilidad trascendente”, en palabras de Steiner.

Los recorridos de los niños y niñas, que se inician en el Nivel Inicial, se expresan desde itinerarios heterogéneos, diversos y contingentes, siendo lo esperable las trayectorias continuas, reales y posibles en las experiencias escolares. Estas trayectorias, según Nicastro (2009) son pensadas como un camino que se recorre, se construye, que implica sujetos en situación de acompañamiento.

En este aspecto, el documento “Pautas Federales para el mejoramiento de la regulación de las trayectorias escolares en el Nivel Inicial, Primario y Modalidades”, Resolución CFE 174/12, proclama la profundización de políticas de calidad que favorezcan el ingreso, tránsito y egreso a niños, niñas y jóvenes de la educación obligatoria. Siguiendo a Terigi (2010), podemos no solo hablar de trayectorias escolares sino de trayectorias educativas que no remiten exclusivamente a espacios estrictamente escolares, sino que dan cuenta de un sentido más amplio de apropiación de instrumentos culturales, que “tramitan” diferentes significaciones respecto de la educación. En esas trayectorias aparecen los fondos de conocimientos, entendidos como portadores de saberes familiares y culturales, que favorecen la experiencia escolar.

En este sentido, con respecto a las trayectorias escolares en el Nivel Inicial y en su continuidad pedagógica, se dispone generar puentes educativos entre ambos niveles, ponderando la integridad del niño y la niña, y sabiendo de las implicancias a largo plazo. Al respecto, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios destacan la necesidad de “articular intraciclos, y con el Nivel



siguiente, conociendo y compatibilizando las estrategias pedagógicas y didácticas” (NAP, 2004, p.15).

Resulta de interés considerar estas transiciones como procesos enriquecedores para los niños y niñas, que implica contemplar la continuidad de los aprendizajes, en el marco de acuerdos, proyectos y planificaciones, que optimizan la función de enseñanza, y potencian los aprendizajes, generando nuevas experiencias de trabajo colaborativo.

De esta manera, “se puede afirmar que mirar la trayectoria sólo desde un nivel es contradecir y malentender el significado de la trayectoria escolar”, aporte significativo que establece la Dirección General de Escuelas, de la provincia de Mendoza. De este modo, se comprende a la articulación Inter nivel como un desafío que impone ir más allá de acciones aisladas e individuales, para construir condiciones, compromisos pedagógicos, didácticos y de organización institucional, que garanticen la continuidad de todos los estudiantes de un nivel al otro.

Lo más importante a subrayar es que la articulación comprende tanto al Nivel Inicial como al Nivel Primario y Nivel Secundario dentro del sistema educativo, considerado como una unidad mayor y con funciones específicas instituidas.

La articulación debe generar lazos con otras instituciones que están por fuera de la escuela, sean instituciones de salud, deportivas, de formación, etc. Esta apertura permite un trabajo colaborativo, cuyo abordaje sea integral, entre sociedad y comunidad educativa, propiciando espacios de aprendizajes.

Una particular relación que puede establecer el Nivel Inicial es con los Centros de Desarrollo Infantil del Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia, con quienes se pueden generar lazos no sólo pedagógicos sino también de incumbencia social en función de los planes y programas en los que están inscriptos.

En este sentido, es sumamente importante y necesario que la articulación sea una acción que contemple la mirada hacia el interior de los propios Equipos Directivos y equipos docentes de los distintos Niveles quienes, al reconocerse como entidad con intereses y necesidades comunes, deberán buscar estrategias que les permitan iniciar caminos de elaboración de proyectos conjuntos que den respuestas a las demandas, procurando resolver en forma conjunta las dificultades que se vayan presentando.

Cualquiera sea la forma en cómo se plantee la articulación, se hace preciso la implementación de un puente que atienda al conocimiento y al saber correspondiente de cada uno de los niveles. Esta concepción impone la capacidad de diseñar secuencias pedagógico-didácticas de complejidad creciente, siendo el trabajo de acompañamiento condición institucional *sine qua non* en la definición de la articulación Inter nivel

En este sentido el **juego** puede ser diseñado como elemento ligado a la continuidad y diferenciación que, sin perder de vista su carácter formativo, facilite el recorrido por la escuela de niños y niñas.



El Juego como clave para el Desarrollo Integral de niños y niñas

Reconocer al juego como clave para el desarrollo integral es para la escuela el marco que orienta la acción educativa, y al mismo tiempo una responsabilidad: la de garantizar el juego en la vida educativa de los/as niños/as. Hacer que los niños jueguen, que sigan jugando de distintas maneras y que aprendan distintos juegos.

El campo de la psicología del desarrollo reconoce la tradición piagetiana y la sociohistórica, desarrollada por Vygotsky, como las principales líneas en el estudio, y la conceptualización del juego en la infancia. Pensar al juego desde esta perspectiva implica comprenderlo como una construcción social, es decir, abordarlo desde un enfoque sociohistórico del desarrollo que sostiene que todos los aprendizajes son producto de la participación en actividades compartidas, valoradas en cada contexto cultural. Esto significa que el desarrollo de capacidades se basa en las experiencias y relaciones afectivas, cognitivas y culturales vivenciadas. Es desde este enfoque que entendemos al juego como una construcción social y cultural.

En ocasiones, cuando los adultos observan a niños y niñas jugar, se suele pensar que eso es un rasgo natural de la infancia, que surge sin que nadie los ayude. Lo cierto es que esa no es la realidad. El juego es una actividad que se aprende con otros, forma parte de nuestra cultura y como tal, promueve la construcción de procesos cognitivos, que son la base del pensar propiamente dicho.

No todos/as los/as niños y niñas juegan de la misma manera, ni tampoco a los mismos juegos, puesto que son portadores/as de historias sociales, culturalmente construidas. La variación del juego está fuertemente condicionada por la biografía de cada niño y niña, es decir, por su pertenencia social, su experiencia y sus condiciones de vida. De ahí la importancia que la escuela sea capaz de ampliar la experiencia de niños y niñas a fin de enriquecer sus posibilidades lúdicas.

El reconocimiento del juego como una actividad sociocultural permite comprender la diversidad de sentidos que asumen las experiencias, y los materiales de juego en cada familia y comunidad, a la vez que facilita vislumbrar la posibilidad de enriquecer con y en el otro, las propuestas lúdicas desde la diversidad.

Jugar con otros implica y demanda importantes procesos, ya sea de análisis; de combinación; de comparación de acciones; de selección de materiales en función de criterios; de establecimiento de acuerdos entre pares, o bien de producción de argumentos. Todos ellos constituyen el capital cognitivo necesario para futuros aprendizajes.

El juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria (...) el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo. (Vygotsky, 1978, p.156)



La complejidad de esta cita da cuenta de que en el juego se conjugan aspectos sociales, cognitivos y emocionales, que contribuyen a la construcción de la identidad y la autoestima.

Algunos de los aprendizajes que forman parte de compartir un juego, son los siguientes: construir acuerdos en el juego que se quiere jugar; respetar turnos y reglas; aclarar, preguntar, intercambiar ideas; negociar intenciones; planificar y repartir tareas y roles; anticipar y regular las emociones en función de lo que se puede hacer en cada juego; resolver diferentes situaciones; organizar espacios y materiales, el lenguaje, la memoria, entre otros. Estos aprendizajes se van complejizando a lo largo del tiempo, y en variadas y regulares experiencias de juego, constituyéndose en un contexto propicio para el desarrollo integral.

Socialización

En el Nivel Inicial la socialización debe ser entendida no sólo como la transmisión de normas, valores, reglas y hábitos instituidas para la inserción en un ambiente socio-cultural diferente, sino también como la posibilidad de recrear las mismas para volverlas significativas para los niños y niñas.

La función de socialización se sostiene a lo largo de este nivel educativo, lo que no implica la adaptación pasiva a las normas y reglas por parte de las Infancias. Desde un enfoque devenido de las Pedagogías Críticas, se propone la posibilidad de una aprehensión crítica y significativa de los modelos normativos de la convivencia social, teniendo en cuenta las identidades culturales, las pautas de crianza, es decir, la diversidad.

A su vez, la socialización debe ir de la mano con la transmisión de conocimientos y saberes científicos como dos de los pilares más importantes que el Nivel Inicial cumple. Según Chacón Moreno (2010):

Socializar a través de la enseñanza de conocimientos implica considerar que en el Jardín Maternal se enseñan contenidos comprometidos con ambos ejes, el del desarrollo personal y el de la alfabetización cultural. Una educación integral debe de hacer énfasis, según Violante, en los siguientes contenidos: (...) la autonomía; descubrir, explorar, probar, alcanzar lo que se desea por sus propios medios, (...) los sentimientos de seguridad y confianza en sí mismo, en los demás (...). Para la alfabetización cultural, hay que promover el conocimiento del entorno físico; los significados y usos de objetos y producciones culturales (...). (p.4)

Finalmente es importante remarcar que el primer paso para llevar adelante la socialización y la transmisión de saberes, es el reconocimiento a la pertenencia y a las identidades culturales de los niños y niñas para de esta manera organizar una propuesta de enseñanza situada en la realidad social de cada comunidad educativa.



Alfabetización Cultural

El Nivel Inicial es el primer lugar de encuentro de niños y niñas con diferentes cosmovisiones, culturas, experiencias, modos de actuar. Este primer trayecto formativo, posibilita generar intervenciones sistemáticas para la apropiación del conocimiento, estableciendo pautas y normas significativas que les permita a niños y niñas, transitar y construir, junto con otros, espacios formativos de socialización, alfabetización y adquisición de competencias, para desenvolverse de manera autónoma en la vida escolar y social.

La alfabetización cultural es para la Educación Inicial una finalidad formativa en sentido amplio e integral. Se configura en procesos de enseñanza que implican la participación de niños/as en una variedad de experiencias para conocer la realidad y actuar en ella. Implica brindar a los niños/as desde los 45 días oportunidades generadas sistemáticamente para apropiarse del patrimonio cultural, participando activamente en esas instancias.

En este sentido, los procesos de alfabetización cultural involucran al conjunto de los campos de saberes enunciados en este diseño curricular, posibilitando a su vez la contextualización y la flexibilización necesaria, para que las propuestas de enseñanza se conviertan en escenarios de significación de la cultura.

Zabalza (2003) sostiene que el compromiso de la Educación Inicial respecto de la progresiva alfabetización cultural de niños y niñas representa uno de los ejes en torno a los cuales se estructura la propuesta curricular. La Educación Inicial ofrece la posibilidad de aprehender el mundo a través de la participación mediada por los/as docentes, en contextos enriquecedores y alfabetizadores en sentido amplio.

La alfabetización cultural hace referencia a la participación de niños y niñas en las formas de hacer y pensar que se ponen en juego a través de una variedad de lenguajes, los que remiten a diversos campos del conocimiento. Conceptualizar la función formativa de la Educación Inicial en términos de la ampliación de repertorios culturales, es comprender los procesos de alfabetización como la transmisión sistemática de bienes simbólicos, que entran en la variedad de campos del conocimiento, y conforman el patrimonio cultural.

Esto supone comprender al conocimiento como un bien común que deberá ser transmitido en la función de enseñanza, para posibilitar que los/as bebés y niños/as amplíen su repertorio favoreciendo el conocimiento y la comprensión del mundo físico, social y cultural.

Es importante pensar la alfabetización cultural en clave intercultural, es decir atendiendo a la diversidad también en este aspecto. Como sostienen Borzone y Silva (2012), el interculturalismo promueve el diálogo entre las culturas, promueve el reconocimiento del otro, promueve el reconocer y además tomar los valores y tener una actitud crítica.

Se trata de que aquello que en el hogar es asistemático y cotidiano es necesario explicitarlo para garantizar que en la escuela el bebé, niño o niña adquiera todos los saberes que puedan serle transmitidos en un marco de calidez afectiva, atendiendo la plurisignificación de sentidos sociales, las particularidades de los contextos reales y los requerimientos individuales de cada bebé o niño/a. (Soto y Violante, 2012)



Alfabetización Inicial

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para el Nivel Inicial plantean que el proceso de alfabetización inicial no se circunscribe al área de Lengua, sino “al conjunto de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes (matemático, tecnológico, científico, artístico, corporal, entre otros)” (2004, p.8).

En este sentido, es importante reconocer que la alfabetización inicial permite que niños y niñas puedan comenzar la indagación, la exploración y apropiación de las herramientas necesarias, para operar en el mundo del conocimiento, junto con la oralidad y la escritura, como parte de las estructuras de su pensamiento.

Por ello, es necesario promover en las salas del Nivel Inicial, situaciones que brinden oportunidades para que niños y niñas pongan en juego las prácticas socio comunicativas cotidianas como hablar, escuchar, leer y escribir, habilitando así la construcción de sentidos, a la vez que se inician en el proceso de alfabetización inicial, que continuará en la Educación Primaria.

Propiciar una comunidad de diálogo, de lectores y escritores en todo el Nivel Inicial, posibilita la construcción de saberes como hablantes, y como lectores y productores de textos, aunque los niños y niñas aún no lean ni escriban de forma convencional. Por ello, es necesario ofrecerles un contexto adecuado para poner a disposición el universo simbólico-cultural, organizando las salas del jardín para interactuar de manera significativa con variados y numerosos materiales escritos de calidad estética y epistémica, fomentando así el acercamiento y circulación de diversos portadores de información. La intervención sostenida de las/los docentes resulta fundamental para que las primeras escrituras se constituyan en escrituras seguras y estables, en valiosas fuentes de información para que niños y niñas puedan producir e interpretar otras nuevas.

Resulta importante destacar que uno de los sentidos de los aprendizajes en el Nivel Inicial, desde los NAP (2004) es:

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. 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. (p.15)

La alfabetización inicial, en tanto propuesta alfabetizadora, debe pensarse desde la interculturalidad, permitiendo el diálogo entre culturas, y fomentando el reconocimiento y valoración del otro. El Nivel Inicial es el comienzo de variadas experiencias escolares referidas a la oralidad, a la lectura y escritura, y debe atender a los tiempos de aprendizaje y de intereses de niños y niñas, para que resulten prácticas placenteras y logren transformarse en cimientos para nuevos aprendizajes.



Evaluación

La evaluación resulta un componente fundamental en el proceso de enseñanza, es a partir de la misma que se puede no solamente observar y analizar los saberes y conocimientos adquiridos por parte de los niños y niñas, sino también utilizarla como una herramienta para continuos ajustes en las propuestas didácticas y planificaciones de docentes y proyectos institucionales. Desde esta perspectiva, que se construye desde y en la institución escolar, es importante dar cuenta del lugar que ocupa la evaluación en el proceso formativo:

Para mirar los aprendizajes en el jardín de infantes nos vamos a posicionar desde una concepción de evaluación como sostén y ayuda (...) es decir, aquella que pone la información obtenida sobre el saber aprendido o sobre los obstáculos en su apropiación al servicio de la toma de conciencia y del cambio cognitivo. (Turri, 2004, p.46).

Así, la tarea evaluativa en el Nivel Inicial pone de manifiesto varias dimensiones. Los/as docentes junto a los directivos, para dar lugar a la toma de conciencia y al cambio cognitivo, deben emprender un ejercicio sistemático de reflexión y construcción del plan pedagógico-didáctico, que se pone en juego en cada contexto escolar. Por lo tanto, no sólo se evalúan los aprendizajes de niños y niñas sino también las propuestas de enseñanza, en cualquiera de sus formatos (unidad didáctica, proyecto, secuencia didáctica, itinerario), como una condición *sine qua non* para favorecer la reflexión de la práctica pedagógica.

Según Brailovsky (2017), resulta importante explicitar cuál es el sentido de la evaluación en el Nivel Inicial:

‘Evaluar’ puede traducirse a ideas tan disímiles como el control, la responsabilidad, la curiosidad o la reflexión (...). Sin embargo, también se llama evaluación a una reflexión ordenada por parte del docente, que no implica calificar ni ‘aprobar’ o ‘reprobar’ a los/las alumnos/as, sino simplemente (y nada menos que) pensar y repensar su enseñanza y los efectos que ha podido tener sobre la experiencia de los chicos. En el nivel inicial la evaluación se centra en esta función puramente pedagógica. (p.121).

Desde este enfoque de la evaluación se pueden abordar distintos formatos para llevar adelante dicha tarea, pero también resulta esclarecedor tener en cuenta los momentos y el sentido de estos formatos evaluativos.

En este sentido, resulta pertinente diferenciar tipos de informes que se presentan en el Nivel Inicial, ya sea del estilo narrativo o abierto, o los que responden a ítems tipo cartilla sin un desarrollo basado en una narración. En ambos casos, es importante establecer la finalidad de estos instrumentos evaluativos, ya sea que tengan una intencionalidad comunicativa para con las familias, o bien que pongan la mirada sobre aprendizajes y dificultades para redireccionar la intervención escolar. El registro y la mirada sobre lo pedagógico es lo que proporcionará la materia prima para la reflexión, que siempre es transitoria y responde a procesos formativos.



Otra dimensión del proceso evaluativo para tener en cuenta responde al reconocimiento de la diversidad en las salas de Nivel Inicial, que se expresa en términos culturales, pero también en distintos modos de aprender y de expresar lo que a niños y las niñas les resulta significativo. Muchas veces, estos aprendizajes traspasan las paredes de las instituciones y llegan a las familias o se comunican a otros pares. Esas experiencias donde lo que se aprende se hace extensivo al entorno social inmediato de niños y niñas es una fuente de retorno muy significativa para el/la docente y las familias.

Resulta importante, desde el enfoque de la diversidad, sostener y ponderar una propuesta evaluativa cuyo fin no sea el control o la estigmatización de lo que no puede, no sabe, no alcanza, sino que apunte al desarrollo de herramientas que dejen ver los aprendizajes de los niños y las niñas en clave de procesos, desde una mirada que tenga en cuenta sus particularidades, sus formas de comprensión, apropiación, utilización y comunicación de saberes.

Para hacer visible durante el proceso evaluativo los aprendizajes que se van sucediendo a través de las secuencias didácticas, las unidades pedagógicas y/o proyectos, será importante disponer de una serie de recursos que posibiliten el registro de lo que acontece en la sala. Esta información será muy valiosa para que al momento de cierre de la unidad o proyecto se pueda evaluar el cumplimiento de los objetivos propuestos por el/la docente. En todos los casos se procurará que la experiencia formativa de cada sala conlleve un avance grupal y personal en orden a los propósitos fijados.

Claves para la construcción de diversos formatos evaluativos

Para poder profundizar en este apartado, será necesario, en primer lugar, partir de una condición para la confección de informes evaluativos del tipo que cada institución considere, o bien que el/la docente se apropie como el más indicado para su grupo de alumnos/as.

La observación y el registro son dos elementos necesarios para la confección de informes y el análisis de los saberes de niños y niñas. En esta tarea es importante comprometer la mirada y el registro mismo de las actividades de la sala, de un/a segundo/a docente y/o directivo, que pueda construir esa mirada acerca de lo que acontece en el desarrollo de las distintas actividades de enseñanza. También el/la docente de la sala podrá en determinados momentos construir este registro, sobre todo cuando lo que acontece en la sala se desarrolla sin su intervención.

Existe una idea que confunde evaluación con la comparación de los logros, dificultades y obstáculos de acuerdo a las etapas evolutivas planteadas por Piaget, por ejemplo, evaluar en relación a las nociones de conservación, peso, cantidad. Esto trae aparejado una serie de etiquetamientos, con una mirada puesta en un “ideal” de desarrollo, por fuera de variables sociales y culturales. En cambio, si la evaluación se focaliza en el proceso de adquisición de saberes:



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Evaluar un proceso implica entonces identificar las distintas etapas por las que el grupo o el alumno atravesó, los obstáculos que pudo superar y las estrategias que pudo desplegar para aprender. Esto se puede materializar en un relato de lo sucedido, por supuesto, y es legítimo hacer referencia al interés y a la participación. El eje de la evaluación, sin embargo, debería estar puesto en los aprendizajes de los alumnos. Contar anécdotas no es, en sí, analizar un proceso. (Brailovsky, 2017, p. 101).

A partir de estos posicionamientos que refieren al enfoque pedagógico sobre la evaluación, se plantean algunos pasos posibles:

- Una primera instancia tiene que ver con el registro y la observación que se pueden generar desde la escritura, fotografías, videos, grabaciones de voz.
- En un segundo momento esta información deberá ser analizada con la intención de mirar al grupo total de niños y niñas, o de individualizar los aprendizajes de cada uno/a.
- En tercer lugar, habrá que seleccionar un formato comunicativo donde se expresen las conclusiones parciales del proceso evaluado optando por distintas propuestas como paneles documentadores (con fotos, anécdotas, dibujos de los niños y las niñas donde quede plasmado lo que se enseñó, y lo que se aprendió), informes narrativos, entre otros.

CAPÍTULO V

SABERES TRANSVERSALES



CAPÍTULO V. SABERES TRANSVERSALES

Transversalidad

La transversalidad educativa, en el marco de los Diseños Curriculares, se presenta como un fenómeno relativamente nuevo dentro de la historia educativa nacional. Su incorporación data de no más de tres décadas de antigüedad y su apuesta se debe tanto a la crisis paradigmática que viene expresando el cientificismo moderno como a la búsqueda de escenarios pedagógicos que miren al conocimiento y la educación en mayor vinculación con el contexto social, cultural, político y económico del que forma parte.

Los saberes transversales se incorporan en el currículum con la intención de integrar a la propuesta educativa de la escuela las problemáticas, saberes y discursos propios del contexto local y global, que impactan en la vida de niños y niñas. Requieren en su implementación un abordaje interdisciplinar y sientan las bases de un posicionamiento ético y político de la escuela en relación con la compleja realidad de la que forma parte.

Para implementar la transversalidad es necesario tomar definiciones en el marco de la política institucional, en relación a:

- qué problemáticas se seleccionarán para trabajar a lo largo del año lectivo en toda la institución;
- en qué instancias y bajo qué formatos;
- quiénes serán responsables de abordarlas;
- cómo serán evaluadas estas instancias.

En sintonía con lo expresado, es necesario dar lugar a aquellas propuestas que atraviesan a la educación argentina: **la Educación Sexual Integral, la Educación Digital, la Educación Ambiental, la Interculturalidad y la Salud.**

Esta selección fue realizada a partir de acuerdos internacionales, leyes vigentes, resoluciones del Consejo Federal de Educación y a partir de un proceso de intercambio realizado con distintos Ministerios de la Provincia de Jujuy, que en mesas de consulta fueron expresando los aportes vinculados a problemáticas identificadas como relevantes para la sociedad jujeña actual.

ESI en el Nivel Inicial: una escuela inclusiva y con perspectiva de género

Plantear la **Educación Sexual Integral** de manera transversal habilitará a desnaturalizar supuestos valorativos en las prácticas cotidianas escolarizadas. Desde la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006) y la implementación del programa nacional se han producido avances a partir de la construcción de diversos materiales pedagógico-didácticos que orientan las prácticas de enseñanza desde la ESI.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

La ley de ESI se enmarca en leyes nacionales, y algunas de corte internacional como la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989); Ley N° 23.849/90 de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley N° 25.673/02 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.179/85 de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley N° 26.061/05 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y las leyes generales de educación de la Nación.

La comprensión integral de los objetivos de la ESI como ley van más allá del conocimiento biológico en términos de la sexualidad, comprendiendo las dimensiones de lo emocional, lo psíquico y lo social. En este sentido, resulta importante construir una mirada amplia, alejada de cualquier reduccionismo respecto de las problemáticas y temas pertinentes que se desprenden de la Educación Sexual Integral.

Por esto, se hace necesario ubicar la enseñanza de contenidos y saberes referidos a la ESI, de forma transversal en el currículum, y desde una perspectiva de género. Esto supone visibilizar, y hacer consciente, una estructura social donde las mujeres y las niñas se encuentran en desigualdad de condiciones en cuanto a derechos civiles, acceso y permanencia a la educación, el trabajo y el salario, sólo por nombrar algunas implicancias.

Esta estructura social y cultural de tipo patriarcal, se materializa en acciones cotidianas y representaciones estereotipadas acerca del ser varón y del ser mujer. Algunos ejemplos de estas representaciones sociales se vislumbran a través de frases como: “los varones no lloran”, “no seas marimacho”, “esas son cosas de nena”, “las nenas son más sensibles”.

El abordaje de la ESI en la escuela, y en el Nivel Inicial en particular, también interpela los sentidos asignados a la sexualidad y al género, en principio desde lo que les pasa a los/as docentes con sus propias representaciones. Al respecto Román (2007) afirma:

(...) las significaciones de sexo-género están presentes en la vida cotidiana de la escuela. La educación formal, en forma contradictoria, silencia y a la vez es un espacio de representación de la sexualidad donde se busca ‘fijar’ una identidad masculina o femenina ‘normal’ y duradera. Se afirma que la institución escolar reproduce las significaciones hegemónicas de género y contribuye a fijarlas, en tanto se sanciona como ‘raros’ a niñas y niños que no participan de los comportamientos esperados. (p.20)

El trabajo de Tomasini (2008) señala cómo la educación en general, y en particular en el Nivel Inicial, se reproducen desigualdades a través de las experiencias diferenciadas que se ofrecen para niños y niñas, ya sea que transcurran en el juego, durante la adquisición del saber, o bien en lo que se espera de unos y otros. Algunos ejemplos, que se visibilizan en la cotidianeidad de la escuela, sitúan estas diferenciaciones en la formación en filas de varones y mujeres, o en el caso de las expresiones del tipo “los varones siempre se portan mal” o “las nenas no pueden ir despeinadas a la escuela”.



En dicho trabajo, la autora construye una hipótesis acerca de la imposición de una categorización sexual en el jardín de infantes, a través de diversas prácticas educativas y rutinas, donde el rol docente resulta central para problematizar estos procesos. Es a través de las prácticas de socialización que transcurren en el Nivel Inicial, donde se configura una imposición diferenciada para varones y mujeres, de modos y posibilidades de estar en el mundo. Estas distinciones no tienen que ver con los aspectos positivos que se vislumbran desde las pedagogías de las diferencias, más bien se articulan en la construcción de desigualdades, estereotipos y prejuicios.

Por ello, resulta fundamental la construcción de espacios y prácticas educativas que se propongan el reconocimiento de la diversidad en términos de las identidades de género, de las configuraciones familiares, en definitiva, del encuentro y el diálogo con la diferencia. A la vez que, promover aprendizajes relacionados al conocimiento del propio cuerpo, la expresión de emociones, la relación con el otro desde el respeto, y también enseñar la prevención de las diferentes maneras de vulneración de derechos como pueden ser el maltrato infantil, el abuso sexual, la trata de niños y niñas.

Desde el Nivel Inicial y el Jardín Maternal es fundamental la relación con las familias para construir lazos de confianza, a partir de proporcionarles la información y las perspectivas de abordaje de la ESI, en tanto y en cuanto la misma apunta a objetivos referidos al cuidado del propio cuerpo; las relaciones de afectividad; la prevención de diferentes tipos de abuso y maltrato, y el cuidado de la intimidad del propio cuerpo, sólo por nombrar algunos de estos contenidos.

Todo esto es posible si se generan espacios de diálogo y confianza, donde el/la docente y la institución educativa de forma desprejuiciada y amorosa habiliten en la sala la circulación de la palabra, la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones y problemas bajo una mirada atenta y de cuidado.

Educación Digital

Se comprende a las **tecnologías digitales** como elementos e instrumentos integrados a la vida cotidiana que proponen una nueva relación con el conocimiento, y lo que también implica la aprehensión de unos saberes específicos en el ámbito escolar.

La Resolución CFE N° 343/18, en tanto definición política y pedagógica concertada federalmente, establece los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Educación Digital, Programación y Robótica en los niveles de la educación obligatoria, con el objeto de recuperar el sentido de los aprendizajes priorizados, en la búsqueda de una educación equitativa y de calidad.

Para el Nivel Inicial esto es un verdadero desafío cognitivo que habilita a generar propuestas innovadoras, orientadas a incorporar tecnologías de información y la comunicación con una



complejidad creciente, buscando un equilibrio entre los conocimientos nuevos y aquellos que recuperan los saberes socialmente construidos.

Las TIC no tienen un potencial transformador por sí mismas, necesariamente lleva al docente a pensar propuestas, que lejos de reducirlas a un uso instrumental enriquezcan la enseñanza y generen posibilidades de ampliar y garantizar una mayor significatividad de los aprendizajes. La inclusión pedagógica de las TIC en la educación inicial ofrece a las infancias nuevas oportunidades para desarrollar diferentes capacidades y habilidades comunicativas y expresivas.

Promover en los niños y niñas la curiosidad, fortalece el acercamiento a estos saberes, incitando a la improvisación, y la producción de información en un marco de creatividad y juego.

Educación Ambiental

La Ley General de Ambiente Nº 25.675/02, estipula acciones y objetivos concretos para el logro de una gestión sustentable y adecuada del ambiente, la preservación y protección de la diversidad biológica y la implementación del desarrollo sustentable (art.1º). El Art. 2º, presenta como objetivo la promoción de políticas que promuevan cambios “en los valores y conductas sociales que posibiliten el desarrollo sustentable, a través de una educación ambiental, tanto en el sistema formal como en el no formal”. La Ley Provincial Nº 6.105/18 de Educación Ambiental, recientemente sancionada, define a la Educación Ambiental como “los procesos integradores, permanentes, sostenibles, individuales y colectivos, mediante los cuales se construyen valores, conocimientos, aptitudes, actitudes, habilidades, técnicas y compromisos orientados a la defensa y respeto del ambiente” (art.1º).

Se impulsa el cuidado de “patrimonio común” generando un sentido colectivo del espacio natural, su preservación, conservación, defensa, recuperación y mejoramiento. En este sentido, el ambiente deberá ser considerado en su conjunto en un proceso educativo continuo que se prolongue a lo largo de todo el ciclo educativo, reconociendo la relación entre el ser humano y su ambiente, fomentando el respeto a la conservación de los ecosistemas, la preservación de los recursos naturales y el mejoramiento de la calidad de vida.

De allí que se considere fundamental el abordaje de esta problemática que necesariamente será trabajada contemplando los diferentes aspectos que la conforman en sus dimensiones físicas, geográficas, económicas, políticas, históricas, antropológicas, filosóficas, y espirituales.

Interculturalidad

Hablar de interculturalidad adquiere especial relevancia al momento de situarla en la realidad sociocultural de Jujuy. Ya que, si bien la interculturalidad visibiliza una multiplicidad de dimensiones identitarias, la población indígena de la provincia es muy importante; se trata de la tercera a nivel nacional en cuanto a población originaria. Otro dato que resulta significativo es



que más del 90% de dicha población (mayoritariamente Colla y Guaraní), vive en zonas urbanas, mientras que una minoría lo hace en el ámbito de la ruralidad.

Diversos son los enfoques que toman a la interculturalidad como un programa, un proyecto y un sentido para trazar respecto a la educación con y en la diversidad cultural. El objetivo central de ella es consagrar el reconocimiento del otro y propiciar espacios donde dialoguen los saberes culturales.

Si bien en un comienzo, en el contexto latinoamericano, se pensó con fuerza a la interculturalidad como una política focalizada, destinada sólo a las comunidades o poblaciones indígenas; esas políticas se han reformulado en pos de comprender los desplazamientos que las familias han hecho de la ruralidad a la ciudad, en búsqueda de mejores condiciones de vida. Por ello, es necesario pensar a la interculturalidad, en tanto política de reconocimiento y fortalecimiento cultural, no sólo en el contexto rural, sino también en el urbano.

De acuerdo a las Pedagogías críticas y en ideas de Díaz (2000), pensar la interculturalidad en clave de reconocimiento cultural, supone para la escuela un trabajo de reconceptualización y reestructuración curricular donde se otorgue jerarquía a temas relevantes, bajo un claro intento de deconstruir la conformación etnocentrista de los contenidos escolares a partir de un enfoque crítico.

Es decir, que la interculturalidad entendida como una política de reconocimiento activo del otro como diferente, significa primero poner en discusión el mandato homogeneizador de la escuela, para dar lugar a que las diferentes identidades puedan presentarse sin mediar prejuicios, estereotipos y estigmas.

El reconocimiento del otro en su estar siendo singular, abre la puerta al diálogo de culturas y saberes, teniendo en cuenta las diversas expresiones de la cultura, desde el uso y la transmisión de la lengua materna, las variaciones lingüísticas regionales, los relatos literarios que configuran una cosmovisión.

Este diálogo de culturas y saberes se materializa en una fuente inagotable de experiencias, vivencias y reflexiones; muchas, ya se encuentran transitando las distintas comunidades y escuelas del país. En ese sentido, la oportunidad de plasmar en un diseño curricular estas intenciones de construcción de proyectos educativos basados en una pedagogía de la diferencia, será la puerta de entrada a repensar, una y otra vez, desde la escuela y el Nivel Inicial, la posibilidad de aportar a la creación de una sociedad intercultural, donde se pueda garantizar sin ningún tipo de opresión cultural, el derecho a la diferencia.

Salud y calidad de vida

La protección en Salud y la promoción de la calidad de vida como elementos de una misma política pública, forman parte de una concepción renovada dentro del plano institucional argentino. Su incorporación al marco jurídico nacional se ha venido ampliando a partir de nuevos



enfoques y dimensiones que, especialmente a partir de la reforma constitucional de 1994, han contribuido a una mejor interpretación del concepto mismo de salud y han servido para enriquecer y profundizar su tratamiento y aplicación. Superado el concepto tradicional de salud, como mera ausencia de enfermedad se ha dado paso a otro más abarcativo, cimentado a partir del aporte de la Organización Mundial de la Salud (OMS), organismo que entiende a la salud como un estado de bienestar físico, mental y social, es decir en armonía y equilibrio entre la persona y el medio que lo rodea, y en el cual ésta se desenvuelve y persigue el desarrollo de su plenitud. Así concebida, la salud adquiere el carácter de derecho humano fundamental, tutelado y garantizado por el Estado.

La salud de las personas está claramente vinculada a la salud de la comunidad y del entorno donde éstas viven, estudian, trabajan o se divierten. Los cambios ambientales y socioeconómicos de los últimos tiempos, como la globalización del consumo, la urbanización y el desarrollo tecnológico, han promovido estilos de vida no saludable, incluyendo sedentarismo, la mala alimentación y consumo problemático de drogas.

Son distintas las problemáticas en relación a la salud y a la calidad de vida que hoy emergen en la sociedad actual. En este sentido es importante reconocer cuáles son las más acuciantes en nuestro contexto provincial. Teniendo en cuenta datos estadísticos, en tanto hechos que pueden enmarcar las problemáticas, es importante conocer cuáles son las políticas de salud a nivel nacional y provincial que tienen a niños y niñas como destinatarios/as.

En la actualidad, niños y niñas están cada día más informados por distintos medios de las problemáticas que afectan a la sociedad, lo que influye posteriormente en la toma de decisiones que experimenten como adolescentes. Por ello, resulta primordial adaptar esta información a su desarrollo madurativo y emocional para ayudarlos/as a conocer y aceptar su propio cuerpo, cuidarlo y valorarlo positivamente. En tal sentido, se busca que los/as docentes orienten, analicen la información y formación necesaria para contribuir a que niños y niñas logren establecer relaciones saludables y emocionalmente satisfactorias.

Iniciar la reflexión como actitud permanente en niños y niñas en torno a los diferentes modos en que se concibe la salud y la enfermedad en nuestro territorio, la concientización en hábitos para una alimentación saludable, la importancia de la salud mental, la problematización del cuidado del cuerpo, el ambiente y la prevención sobre consumos problemáticos, en tanto ejes que cobran importancia en el presente Diseño.

CAPÍTULO VI

CAMPOS DE
EXPERIENCIAS
EN EL NIVEL INICIAL



CAMPO DE EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO CORPORAL Y MOTRIZ



CAPÍTULO VI. CAMPOS DE EXPERIENCIAS EN EL NIVEL INICIAL

1. Campo de Experiencias para el Desarrollo Corporal y Motriz

*El cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes,
no sólo como enseña sino como instrumento de
apropiación del conocimiento*
Sara Pain

1.1 Fundamentación

Las concepciones sobre la corporeidad fueron evolucionando, y en estos momentos se entiende al cuerpo como una manifestación que se construye desde el cuerpo de otros. La visualización de la corporeidad de los niños y las niñas es un desafío, una actitud de búsqueda, e implica, primero, reconocer la significación del propio cuerpo en la individualidad de la construcción corporal.

Abordar el desarrollo corporal en el Nivel Inicial supone comprender el entramado de la dimensión simbólica del cuerpo, donde se habilita la conciencia del otro, y su implicancia en el mundo como realidad vivida; como así también al esquema corporal que consiste en la representación mental del propio cuerpo, de sus segmentos, de sus posibilidades de movimiento y sus limitaciones espaciales.

Las primeras manifestaciones corporales del/la bebé inauguran lo que se comprende como el **diálogo tónico**, es decir, el proceso en el que el cuerpo de la madre, o quien ejerce la función materna, y el cuerpo del/la niño/a intercambian constantemente posturas. En estas escenas, el/la niño/a busca el placer en los brazos de su madre (Ajuriaguerra, 1985).

Ese diálogo tónico, por lo tanto, es el lenguaje principal de la afectividad, que se expresa simbólicamente de acuerdo con la diversidad cultural; con lo cual ese primer vínculo corporal ofrecido por un adulto es el que comprende las necesidades corporales del/la niño/a en un proceso de adaptación que se inicia, para una posterior autonomía (Ajuriaguerra, 1985).

En estos términos, al Nivel Inicial le corresponde complejizar en la enseñanza las prácticas culturales que le permitirán al niño y a la niña apropiarse corporalmente del mundo, tanto en la relación consigo mismo, como con los demás.

Desde esta corporalidad en desarrollo, es central comprender la relación recíproca entre cuerpo, tiempo y espacio. Todo conocimiento se desarrolla en un espacio y en un tiempo vinculado a los intercambios con el medio.

En los primeros años en el Jardín Maternal, el espacio es lo que el/la niño/a puede aprehender, es donde se ejerce la acción. En el Jardín de Infantes, las acciones motoras de carácter



exploratorio son las que brindan las primeras representaciones espaciales vinculadas a la organización del espacio topológico. El espacio físico debe tener sentido para el niño/a, en función de que provoque desafíos, curiosidad, placer, disfrute. El contacto con ese mundo físico inicia al niño/a en la apropiación progresiva de su medio a través de la mirada, el tacto, la escucha, que disponen a la exploración, experimentación, descripción, comparación y clasificación.

Un cuerpo en desarrollo, determinado por las pautas socioculturales, su historia social y vincular, es un escenario donde la cultura se inscribe, y que lleva incorporada su historia social (Merleau Ponty, 1975). En el norte de nuestra provincia, por ejemplo, el cargado con aguayo en la espalda de la madre favorece una interiorización de movimientos internos y externos; y también instancias de tensión y distensión (fluctuación tónica), a partir de la cadencia en el ritmo propio de la madre. Reconocer estos aspectos indica que el reconocimiento del “otro”, en el Nivel Inicial, no es un otro abstracto, general y universal, sino que es atender a la corporalidad en las diferencias interculturales.

En el Jardín Maternal, es de relevancia comprender la relación tónico-emocional del bebé con un adulto significativo (madre, padre, cuidadores o docentes), pues a través de esas experiencias corporales, caricias, cambio de pañales, baño, susurros, alimentación, el bebé va tomando posesión de su cuerpo. Al respecto, los NAP de Nivel inicial, expresan que “la iniciación en el conocimiento sobre sí mismo, confiando en sus posibilidades y aceptando sus límites”, posibilita una relación significativa, que lo constituye subjetivamente a partir del vínculo afectivo corporal, garantizando el proceso de construcción de la autonomía. Este proceso permitirá al/a niño/a distanciarse progresivamente del adulto sin temores ni angustias, y vivir armoniosamente su creciente independencia.

El desarrollo de autonomía de los niños y niñas, se gesta desde la disponibilidad del cuerpo del adulto, en una gama de acciones motrices que parten desde su propio cuerpo, modificándose constantemente en el acompañamiento del desarrollo motriz.

Esta experiencia de desarrollo en el Nivel Inicial, se pone en juego a través de las múltiples y variadas interacciones sociales mediadas por el cuerpo, en tanto gestos, palabras, silencios, posturas, ritmos, que remiten a las escenas de crianza, reconociendo que no hay crianza que no remita a los saberes heredados, que se instalan en el cuerpo, de la persona que cría. De esta manera, los comportamientos esperables en cuanto a los roles de género también se gestan en las prácticas de crianza, las que transmiten saberes sociales y comunitarios, como cantos, la contención afectiva, las maneras de alzar en brazos, o acunar, los gestos, entre otras. Éstas constituyen un campo de significaciones imaginarias que permiten comprender al cuerpo no sólo como manifestación a través del movimiento, sino que, además, es expresión de pensamientos, ideologías, emociones, historias, cultura. Por lo tanto, ese cuerpo-conexión del niño, se entrama en un ámbito imbuido de reciprocidad que es parte de un todo, dejando de ser-para-otro, para estar-con otros, construyendo su corporalidad.



El/la niño/a va anoticiándose y conociendo su cuerpo, también en aquellos casos donde la discapacidad está presente. Las escenas de juegos habilitan “a ser otro”, pudiendo proyectar sus miedos, y dramatizar sus deseos, con el objeto de que el niño/a pueda apropiarse de su imagen corporal¹ en la limitación de la actividad. En este aspecto es necesario considerar la relación dialéctica con el organismo, siendo el esquema corporal -según Wallon- el que se constituye según las necesidades de la actividad.

Se comprende a la temporalidad desde una instancia externa o material, del orden sociocultural, que impone cierta distribución de horarios destinados al trabajo, alimentación, descanso, entre otros. Desde el orden corporal, el ritmo es propio de cada sujeto, mientras que el desarrollo supone una adaptación paulatina a los ritmos impuestos del entorno. Esta construcción del tiempo, gradual y progresiva, permite organizar la estructuración temporal interna, y los acontecimientos del mundo exterior.

En este sentido, el Nivel Inicial, es el que da significado a la noción del tiempo, aun confuso en el proceso de aprehensión, siendo que antes de los seis años el niño comprende la temporalidad en función de una referencia inmóvil (Sassano, 2015).

En el Jardín de Infantes, los conocimientos corporales tanto del orden físico anatómico, como los del orden emocional, son saberes relevantes propios de las prácticas corporales de nuestra sociedad, históricamente reconocidos, que forman parte de nuestro capital cultural y, como tales, pueden ser enseñados.

Las manifestaciones corporales van inaugurando al cuerpo como una construcción en y para la relación con otro, con lo cual la educación en el Nivel Inicial propicia que los niños se desarrollen en la complejidad de los fenómenos que caracterizan al cuerpo. Podemos describir las manifestaciones corporales de la siguiente manera:

Mirada: La mirada se relaciona con los sentimientos, la imaginación, la expresión, y habilita a contemplar el mundo. Por otro lado, ver está vinculado con los sentidos. La diferencia entre el ver y el mirar es la carga subjetiva de la mirada, que traspasa lo orgánico para construir lo corporal.

Gesto: El gesto, al igual que las praxias y los reflejos, tiene como materia fundante al movimiento, si bien son esencialmente diferentes entre sí. El sentido de la gestualidad se incorpora en la medida que hay otro que lo codifica, en una tarea interactiva; con lo cual el gesto es de carácter colectivo.

Voz: La característica central de la voz está asociada a la producción de modulaciones que vibran en la caja resonante del cuerpo. El tono de voz se constituye en un aspecto fundamental, porque

¹ Imagen corporal: Representación mental del propio cuerpo en forma integrada y dinámica.



da cuenta de los aspectos emocionales y afectivos que intervienen en la comunicación. El niño resignifica lo que se le dice de acuerdo con las señales que ese otro le transmite.

Postura: La postura se mantiene por la distribución adecuada del tono muscular, es la posición que toma el cuerpo en un momento determinado. Los niños en sus posturas corporales se van apropiando y proyectándose en el espacio. La educación de Nivel Inicial invita al adulto docente a observar desde la postura del niño su organización cognitiva, su campo perceptivo y su estado emocional y afectivo.

Escucha: La escucha como fenómeno se caracteriza por ser receptora de la voz del otro, generando un espacio de disponibilidad, diferencia sustantiva con el fenómeno de oír, que no implica estar imbuido en esa escena. Por lo tanto, la escucha compromete al cuerpo en la alteridad. El proceso cognitivo de la escucha paulatinamente se acrecienta en el reconocimiento de diferentes sonidos, que son significados por el/la docente en el Nivel Inicial.

Contacto: El sentido del **tacto** es aquel que permite **percibir** cualidades de los objetos y medios como la presión, temperatura, aspereza, suavidad, dureza. El tacto busca, localiza, reconoce e inspecciona. Tocando al mundo, el niño aprende a distinguirse de él.

Sabor: Las primeras experiencias de sabores suceden durante los primeros tiempos de crianza. Etimológicamente las palabras sabor y saber provienen de una misma raíz “sapere”, que significa degustar, con lo cual se puede sostener que haber probado, sentir los gustos, es una experiencia de aprendizaje. En la Educación Inicial, los/as docentes enseñan a saborear los alimentos, a probarlos, a mantenerlos un tiempo en la boca, a no tragar sino a saborear.

Praxias: Las praxias son las habilidades motoras adquiridas. En otras palabras, son los movimientos organizados que realizamos para llevar a cabo un plan o alcanzar un objetivo. Las acciones motoras de saltar, trepar, escribir, cortar, caminar, gatear, nadar, subir, bajar, comer, reptar, rodar, entre otras, no sólo pertenecen al campo práxico-cognitivo, sino que se las puede analizar desde la dimensión emocional afectiva. En el movimiento, el/a niño/a, aprende.

1.2 Propósitos

- Favorecer vínculos afectivos básicos de apego, posibilitadores del desarrollo de la autonomía y la confianza.
- Promover lazos de sostén con las familias, que permitan un intercambio de las prácticas de crianza.
- Explorar las posibilidades motrices del propio cuerpo, y el control progresivo del movimiento en relación con las actividades en las que esté implicado.
- Ofrecer situaciones privilegiadas donde el/la docente y el/la niño/a se vinculen a través del contacto corporal, la mirada, la palabra, el sonido, el arte.



- Propiciar experiencias que inviten a la expresión espontánea, a la exploración y experimentación a partir de las posibilidades con el cuerpo.
- Promover vivencias que permitan desarrollar habilidades motoras, situaciones de movimiento, de expresión y de comunicación corporal.
- Propiciar el disfrute y placer en las experiencias sonoras y musicales.

1.3 Saberes Jardín Maternal

EJES	SABERES
La tonicidad corporal	● Descubrimiento de la comunicación tónico-emocional, fluctuación tónica, vinculado a las emociones. ● Exploración y reconocimiento del propio cuerpo y de los otros, a través de juegos corporales y rutinas de alimentación, descanso e higiene. ● Vinculación afectiva con adultos y pares a través de la expresión de emociones. ● Exploración del propio cuerpo, a través de las sensaciones. ● Diferenciación y complejización de las primeras sensaciones. ● Iniciación en la expresión de alegría, enojo, sorpresa, vocalizaciones, sonrisa, miradas, en las interacciones sociales entre los/as niños/as y el adulto. ● Reconocimiento de las necesidades del cuerpo. Control de esfínteres. Hambre. Sueño. Higiene.
Fluctuación tónica	● Conocimiento y relación con el propio cuerpo y sus movimientos. ● Exploración de los movimientos que el cuerpo construye y los movimientos espontáneos. ● Iniciación en los desplazamientos sorteando obstáculos. ● Reconocimiento de los cambios del cuerpo en reposo y en actividad. ● Experimentación del pasaje de la actividad motora hacia el sueño. ● Exploración de movimientos globales y movimientos segmentarios. ● Confianza en las propias posibilidades de acción. ● Control e inhibición en desplazamiento.
El cuerpo en el espacio	● Experimentación de diferentes posturas y gestos. ● Experimentación y exploración con distintos objetos en diversos espacios, superficies y planos.



	• Control e inhibición en los desplazamientos. • Desarrollo progresivo de autonomía en los diferentes espacios institucionales. • Reconocimiento y experimentación con objetos y sus propiedades.
Manifestaciones corporales	• Exploración de sus posibilidades de expresión mediante gestos, en situaciones con pares y adultos. • Experimentación del descubrimiento en el contacto con diferentes texturas. • Experimentación de sensaciones partiendo de la envoltura sonora hacia la percepción de un mundo sonoro. • Producción de gestos y sonidos con valor simbólico. Exploración oral y juegos sonoros: balbuceos, gorjeos, gritos. • Observación y exploración de su entorno inmediato, objetos, materiales y sus cualidades (olores, colores, sabores, sonidos, texturas). • Utilización de los sentidos en la exploración de objetos y espacios. • Resolución de diferentes situaciones que impliquen desplazarse en formas como gatear, caminar, deslizarse, en la observación de los diferentes puntos de apoyo.

1.4 Saberes Jardín de Infantes

EJES	SABERES
La disponibilidad del cuerpo	• Conocimiento de la comunicación tónico-emocional a través de la exploración y reconocimiento del propio cuerpo y de los otros. • Vinculación afectiva con adultos y pares a través de la expresión de emociones. • Exploración y reconocimiento de diversas sensaciones a través del propio cuerpo. Exploración y reconocimiento de diversas temperaturas en el propio cuerpo
El cuerpo y sus movimientos	• Conocimiento y relación con el propio cuerpo y sus movimientos. • Exploración de los movimientos que el cuerpo construye, y el contraste de los mismos. • Conocimiento de los ritmos internos del cuerpo.



	● Reconocimiento de los cambios del cuerpo en reposo y en actividad. ● Reconocimiento y exploración de posturas básicas, parados, sentados, acostados. ● Identificación de las diferentes situaciones que impliquen desplazarse a través de una diversidad de las formas: como caminar, correr, saltar, galopar, rolar entre otros. ● Reconocimiento del freno inhibitorio en el movimiento.
Los cuerpos habitan espacios	● Reconocimiento de posturas y gestos del cuerpo. ● Experimentación y exploración con distintos objetos en distintos espacios, superficies y planos. ● Control e inhibición en los desplazamientos. ● Descubrimiento del lado dominante y menos dominante del cuerpo. ● Consolidación del lado dominante del cuerpo a través de la experiencia con el propio entorno. ● Exploración de posibilidades motrices que se pueden realizar en un medio natural. ● Exploración de prácticas lúdicas en un medio acuático. ● Experimentación de diferentes formas de desplazamientos, como sumergirse, deslizarse, flotar. ● Experimentación de nuevas sensaciones en un medio acuático. ● Relación con la apropiación de los espacios físicos como lugar de pertenencia y contención de sentimientos y emociones. ● Reconocimiento, experimentación y verbalización de los cambios en los movimientos de los objetos: permanencia, desplazamientos.
La temporalidad y el cuerpo	● Experimentación de actividades que involucren la experiencia de los diferentes ritmos individuales, y su intencionalidad. ● Reconocimiento del movimiento en el tiempo: duración, velocidad, simultaneidad, alternancia. ● Experimentación de actividades que involucren la experiencia de ritmos colectivos y su intencionalidad. ● Práctica de juegos en la naturaleza, juegos diurnos y juegos nocturnos. ● Experimentación de nuevas sensaciones en la nocturnidad y/o oscuridad.
Manifestaciones corporales	● Exploración de sus posibilidades de expresión mediante gestos- posturas en situaciones con pares y adultos.



	● Uso del diálogo corporal como modo de resolver situaciones problemáticas con otros. ● Exploración de escenas para reflexionar, para contemplar la respiración y conocer la posibilidad corporal de la relajación. ● Reconocimiento del funcionamiento corporal relacionado con la fuerza: empujar, friccionar, levantar, transportar, arrojar, arrojar-recibir, lanzar. ● Identificación de los modos de acción en objetos para producir sonidos (raspar, sacudir, entrechocar, soplar, entre otras acciones). ● Iniciación en la narrativa desde el mundo sonoro. ● Iniciación en la escucha atenta del sonido del entorno natural. ● Exploración, experimentación y utilización de diversos materiales que posibiliten la expresión plástica. ● Expresión corporal de las sensaciones producidas por la música. ● Iniciación en el respeto por la diversidad expresivo-cultural.
--	--

1.5 Bibliografía sugerida para el/la docente

- Ajuriaguerra (1973). *Manual de Psiquiatría infantil*. Barcelona, España: Masson S.A.
- Ajuriaguerra, J. (1985) Revista *Do corpo e da linguagem*, N.º 12. Rio de Janeiro, Brasil.
- Calmels, D. (2001). *Cuerpo y saber*. Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC, 3º edición.
- (2009). *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Puerto Creativo.
- Merleau-Ponty, M. (1975) *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, España: Planeta-Agostini
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pitluk, L. (2016). *Las propuestas educativas y las Secuencias didácticas en el jardín maternal: desafíos de enseñar desde diversos espacios de calidad*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Sassano, M. (2009). *El cuerpo como origen del cuerpo y del espacio: Enfoques desde la Psicomotricidad*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.



CAMPO DE EXPERIENCIAS PARA EL JUEGO



2. Campo de Experiencias de Juego

*Quiero tiempo, pero tiempo no apurado, tiempo de jugar que es el mejor.
Por favor, me lo da suelto y no enjaulado, adentro de un despertador.*

María Elena Walsh

2.1 Fundamentación

El lugar del juego en el Nivel Inicial ha ocupado siempre un espacio significativo en los jardines. Sin embargo, por mucho tiempo el objetivo del mismo ha sido únicamente el de funcionar como medio o estrategia para enseñar saberes de diversas áreas del conocimiento.

El jugar de los niños es un derecho, una necesidad vital en su proceso de desarrollo y en la constitución de su subjetividad, así lo determinan los nuevos lineamientos. Los NAP, la Convención de los Derechos del Niño (1990) en su artículo 31 y la LEN N° 26.206 (2006) en su artículo 20, han permitido visualizar una imbricada relación entre juego, aprendizaje, cultura y enseñanza, a la vez que destacan la centralidad del juego en la Educación Inicial.

El juego aparece entonces como parte fundante de la cultura de los/as niños/as, proporcionando experiencias genuinas que les permiten desenvolverse en su entorno. Reconocerlo como un contenido de valor cultural, implica considerarlo como parte constitutiva de nuestra propuesta de enseñanza, como un contenido a enseñar y como un modo de enseñar contenidos (Sarlé, 2010).

El juego es una construcción social, no un rasgo natural de la infancia. Es una expresión social y cultural que se transmite y recrea entre generaciones, y por lo tanto requiere de un aprendizaje. Esto quiere decir que, a jugar se aprende, y se enseña jugando.

Además, el juego permite afianzar nuevas conquistas, y a su vez, facilita la comunicación con otros. Es un instrumento básico para el desarrollo de los procesos de socialización, entendida ésta como la forma de participar activamente en la cultura. En este sentido, el juego ocupa un lugar primordial, un campo de experiencias propias, que direcciona y regula la práctica educativa en el Nivel Inicial.

Los juegos permanecen vivos en la cultura de los pueblos. En nuestro territorio existe un sinnúmero de juegos de crianza, que se realizan con niños/as pequeños/as en el regazo, juegos desde el cuerpo del otro, con los sonidos y miradas que se entrelazan entre ellos/as y los/as adultos/as. En contextos en que estos juegos van quedando en el olvido (por circunstancias de tipo tecnológicas, cambios sociales en las formas de vida, modas u otras), resulta esencial recuperarlos y transmitirlos a partir de distintas escenas lúdicas.

En nuestra provincia en particular, a lo largo de sus diferentes regiones, existe una enorme riqueza de juegos ancestrales que pueden rescatarse de nuestros pueblos indígenas, sus



diferentes culturas y modos de comprender el mundo. Conocer, indagar, rescatar, revalorizar, fortalecer y enseñar estos juegos, son tareas fundamentales desde este campo de experiencias.

El jugar, como señala Daniel Calmels (2015), permite una relación estimulante, que humaniza al bebé/niño ya que genera entre ambos lazos afectivos en donde la mirada hacia el pequeño por parte del adulto es central. El juego según Sarlé (2016), se constituye en la posibilidad que tienen los niños de internalizar, comprender, poner en discusión, modificar, significar los saberes que el/la maestro/a define. Es así que el jugar está en la base del modo en que los niños se apropian del conocimiento.

En la primera infancia es difícil diferenciar juegos de actividades exploratorias. El/la niño/a, desde que nace, siente la necesidad de conocer, y lo hace a través del juego. Poco a poco, niños y niñas van aprendiendo diversos modos de explorar y conocer, y el juego, si bien sigue siendo la actividad central, comienza a diferenciarse de otras formas y situaciones que les brinda la vida cotidiana (comida, higiene, actividad con otros). Este crecimiento que el/la niño/a va haciendo no implica que se le quite a su actividad la capacidad de disfrute, placer y diversión.

El rol que cumple el/la docente antes, durante y después de una propuesta de juego resulta fundamental para estructurar el tipo de juego, los saberes que se desean enseñar y la forma en que los niños construyen el conocimiento a partir de ello. Es necesario un/a docente incitador/a, que habilite vínculos y situaciones lúdicas desde su propio cuerpo, que sepa y que disfrute de jugar, que sea capaz de incluirse como verdadero protagonista para ser reconocido y legitimado como el/la “experto/a”, y a partir de ello intervenir para enriquecer el desarrollo de diversas propuestas. Su participación como jugador/a con mayor experiencia, lo/la coloca en una situación de experto/a frente a los/as niños/as; lugar desde el cual se facilita su intervención sin “interrumpir” el clima de juego.

La escuela como Institución socialmente legitimada por el Estado, tiene como función reconocer y garantizar el derecho a jugar. En este sentido, le compete habilitar nuevas experiencias de juego en la vida del niño/a, que le permitan ampliar su universo cultural, no sólo jugar a lo que conoce.

Tipos de Juego

Existen infinidad de clasificaciones para el juego, pero, considerando al Nivel Inicial como una unidad pedagógica se proponen los siguientes:

- **Juegos de crianza:**

Daniel Calmels (2010) llamó juegos de crianza a las actividades lúdicas corporales que se comparten durante la crianza. Dan nacimiento a lo que denominó **juegos corporales**. Implican esencialmente tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar. La mirada, la escucha, la



sonrisa, el contacto corporal, el rostro, la voz, la actitud postural. A este tipo de juegos, los clasificó en tres:

Juegos de sostén

Representan simulacros de vuelos o de caídas, mecimientos y giros. La pérdida de la referencia táctil es el elemento dominante junto con la afirmación de la confianza en el cuerpo que sostiene y apoya (Calmels, 2010). Es en esta repetición del mismo juego donde se evidencia el regreso sano y salvo a los brazos del cuerpo adulto/protector. Algunos de ellos son: “El avioncito”, “Bolsa de papa”, “Sillita de oro” y también “Ico ico caballito”. La denominación de todos los juegos varía de acuerdo a diferentes países/contextos/ regiones de la provincia.

Juegos de ocultamiento

Durante estos juegos los cuerpos se distancian, se pierden de vista, para luego volver a aparecer. Tienen como elemento dominante la pérdida de la referencia visual. Se repite la pérdida y el encuentro. Algunos pueden ser: “La sabanita”, “El cuco”, “¿Dónde está...? ¡Acá está!”, “El escondite” y “Cigarrillo 43”.

Juegos de persecución

Se inician cuando un adulto advierte/amenaza lúdicamente al niño/a con intención de atraparlo/a, comerlo/a, pero esta situación es ficticia. Al jugar con el/la niño/a, el adulto debe poder lentificarse, encontrar obstáculos en su marcha para que el/la niño/a logre tomar distancia, y la persecución continúe. Cuando lo/la atrapa, el juego termina. Algunos ejemplos: “Te agarro, te como”, “El oso dormilón”, “La pilladita”, “Huevo podrido”, “Pato ganso”, “¿Lobo está?” y “El quemado”.

- **Juegos de manipulación/juegos con objetos**

En ellos se ofrece al/a niño/a variados objetos que permitirán diversas acciones exploratorias, a la vez que exigirá una forma particular de manipularlos. A partir de simples exploraciones de los objetos, como sacudir, transportar, apilar, trasvasar, tapar/destapar, chupar y golpear, se constituye un juego al repetirse un formato lúdico, que se adentra en la ficción. Una interesante propuesta, pensada por Goldschmied y Jackson (2000), es “La cesta de los tesoros/sonidos”, que se organiza a través de un conjunto de objetos diversos que favorecen la exploración y se presentan en un canasto. Otras alternativas son las mesas de agua o de arena.

- **Juegos simbólicos**

Surgen de la iniciativa de los/as niños/as y abordan interacciones con pares y adultos a partir de la imitación de gestos, sonidos, movimientos y acciones. Son los juegos del “como si fuéramos... superhéroes, animales, monstruos”, entre otros.

Cuando los niños y niñas pueden organizar temporal y espacialmente secuencias o cuadros dramáticos, aparecen entonces los juegos de dramatización.



- **Juegos de dramatización**

Se organizan a partir de la reestructuración de situaciones sociales que los/as niños/as conocen. Se asumen diferentes tareas relacionados con escenas de la vida cotidiana. Se trata de ofrecer escenarios de juegos representativos, alternativos, que propongan o sugieran un tema, en los cuales niños y niñas participan eligiendo el rol, el espacio, las temáticas, los/as compañeros/as de juego, y aportando también su propia decisión de jugar. Por ejemplo: la veterinaria, el almacén, el consultorio médico, el sembradío, la granja, la peluquería.

- **Juegos reglados**

Contienen un conjunto específico de reglas o instrucciones que determinan el desarrollo del mismo. El juego existe “independientemente” del jugador/a o del sentido que éste/a quiera atribuirle; para este formato las reglas sostienen la acción. Cambiar las reglas es cambiar el juego porque esas reglas son el juego mismo.

En los niños pequeños, los juegos con reglas suponen un momento particular en su proceso de desarrollo evolutivo y sociocultural. Para jugar juegos con reglas se necesita la compañía del adulto o un par más competente. En el aprendizaje de los mismos es frecuente que las reglas se “reinterpreten” para hacer posible el juego, adaptándolas y dando lugar progresivamente a mayores niveles de complejidad hasta llegar a jugar tal y como las mismas reglas lo establecen. (Sarlé, 2010, p.21).

- **Juegos de construcción**

Promueven la combinación y manipulación de diferentes materiales con el propósito de armar, crear diferentes objetos y escenarios de juego. Implican mover, girar, apilar, alinear. Las construcciones que puedan realizar los/as niños/as dependerán en gran medida del material que se utilice para construir.

- **Juegos tradicionales**

Se refieren a aquéllos que se transmiten de generación en generación, y que se jugaban antiguamente entre familias y grupos de amigos. Se pueden encontrar registros escritos de estos juegos con variaciones de acuerdo a las diferentes regiones y sus culturas. Por ejemplo: “La rueda de la batata”, “La rayuela”, “Martín Pescador”, “Pisa Pisuela”, “La sogá”, “El elástico”.

- **Juegos ancestrales/de los pueblos indígenas**

Algunos de los juegos que conocemos en la actualidad tienen su origen hace varios siglos. Muchos de ellos se remontan incluso a períodos prehistóricos. Conocer a qué jugaban los miembros de comunidades indígenas permite tomar contacto con formas de vida diferentes. Estos juegos forman parte de la memoria oral y de la tradición de los diferentes pueblos y culturas, y se mantienen vivos debido a que se transmiten de generación en generación.



Al igual que los juegos tradicionales, adoptan características propias de acuerdo con la región geográfica. A modo de ejemplo, y entendiendo que no se agotan aquí los juegos ancestrales, se puede mencionar por ejemplo el Kuá, juego de los Guaraníes que consistía en formar rondas entre varias personas y tomados con el dedo índice únicamente giraban lentamente y luego más ligero, perdían los que se soltaban o se caían. El juego de “La quirquinchada”, se practica en la Quebrada de Jujuy, es similar a “La cinchada”, pues consiste en colocarse de a dos o más personas en posiciones opuestas y de “gateo”; se atan con sogas por el pecho y deben tirar atrayendo al oponente hacia su lado.

2.2 Propósitos

- Ofrecer variadas experiencias de juego mediante las cuales niños y niñas puedan conocerse a sí mismos/as, a los demás y al mundo que los rodea, desplegar su iniciativa, y ser cada vez más independientes.
- Favorecer el desarrollo gradual de la propia iniciativa en la elección de actividades lúdicas que permitan construir progresivamente la autonomía de los niños y las niñas.
- Organizar situaciones de enseñanza que posibiliten aprender, complejizar y/o enriquecer una diversidad de juegos como convocante de los aprendizajes del Nivel Inicial.
- Ofrecer el uso de materiales, tiempos y espacios diversos que permitan la creación de múltiples escenarios lúdicos.
- Promover la creatividad y la expresión a partir de múltiples propuestas que permitan desplegar sus posibilidades lúdicas.
- Generar espacios de juego compartido entre escuela, niños, niñas y familias, considerando la diversidad de tradiciones culturales.
- Recuperar y revalorizar juegos ancestrales de las comunidades indígenas, mediante propuestas que permitan apropiarse de los mismos a la vez que transmitirlos.



2.3 Saberes Jardín Maternal

EJES	SABERES
Con adultos y pares: “¿jugamos?”	● Interacción con otros a través de juegos y acciones como: taparse, aparecer-desaparecer, arrastrar-transportar, desplazarse por el espacio total y/o lugares sectorizados. ● Participación en un mismo espacio de juego, con el grupo de pares y el/la docente, que permita el desarrollo de incipientes intercambios entre ellos. ● Fomento de la autonomía desde la propia elección de objetos, materiales lúdicos, juegos, juguetes y espacios de juego. ● Iniciación en juegos de imitación de sonidos, gestos y/o acciones producidos por el/la docente. ● Iniciación en juegos con movimientos del propio cuerpo de manera autónoma, o con el sostén del adulto (movimientos modelados, imitación y repetición, acompañados de frases, rimas, poemas tradicionales, nanas). ● Exploración de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades a niñas y niños.
Una gran variedad de juegos	● Participación y disfrute de diferentes tipos de juego.² ● Participación en simulacros de vuelos, caídas, mecimientos y giros, persecuciones y ocultamientos/encuentros (juegos de crianza). ● Manipulación de diferentes objetos, materiales y texturas utilizando las manos y explorando sus características. ● Iniciación en la construcción de pequeñas secuencias narrativas en juegos del “como si”. ● Juegos a partir de la exploración con objetos y juguetes de la vida cotidiana y de la naturaleza. ● Complejización progresiva de la acción simbólica mediante la dramatización de escenas cotidianas. ● Construcción de diversas formas espaciales explorando materiales variados. ● Armado de diversos espacios de juego, con elementos de uso convencional/no convencional, conformando diferentes escenarios lúdicos que enriquezcan el juego.

² Remitirse a “Tipos de juego”.



2.4 Saberes Jardín de Infantes

EJES	SABERES
Con adultos y pares: “¿jugamos?”	● Participación, colaboración e interacción en distintos tipos de juego. ● Construcción compartida y aceptación de los acuerdos para adecuarse a normas, pautas y límites de cada juego. ● Desarrollo de la autonomía desde la propia elección de juegos, juguetes, espacios. ● Planificación y anticipación de las tareas a realizar, coordinando acciones con el grupo de pares. ● Búsqueda de soluciones alternativas para resolver una situación problemática durante un juego. ● Intercambio de ideas y negociación para llegar a acuerdos que enriquezcan el juego. ● Socialización y confrontación de ideas al iniciar, en el desarrollo o al finalizar un juego. ● Expresión de necesidades, sentimientos y emociones en situaciones lúdicas: “lo que me gusta”/“lo que no me gusta”/“lo que necesito”/“lo que no quiero”. ● Organización del espacio y materiales de juego. ● Conocimiento de la historia de juegos y juguetes. ● Exploración de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades a niñas y niños.
Juegos de construcción	● Inicio en el conocimiento de juegos de construcción. ● Construcción de diferentes estructuras en el espacio, explorando las cualidades de distintos materiales: forma, tamaño, textura, grosor, dureza y su relación con la estructura a componer. ● Selección de los materiales y espacios para la creación de variados escenarios lúdicos. ● Descubrimiento de las diversas relaciones entre las características de los objetos y sus reacciones, al variar la posición en el espacio (plano inclinado, balanza, palanca), para el establecimiento de relaciones que involucran el equilibrio, la estabilidad y balanceo de los objetos. ● Creación y uso de juegos de construcción, en los que se involucren conocimientos introductorios a la robótica.
Juegos de dramatización: “¿dale que...?”	● Asunción de diferentes roles, sostenimiento de éstos y su variación. ● Anticipación de las escenas a dramatizar, del espacio, los roles, la temática inicial.



	● Interés por el conocimiento del mundo social, a partir de asumir diferentes roles lúdicos. ● Construcción de diversos escenarios lúdicos, que mediante espacios y materiales adecuados posibiliten la representación de escenas dramáticas. ● Puesta en escena de las secuencias narrativas organizadas durante el juego, involucrando a otros como espectadores. ● Uso de vocabulario y estilos comunicativos ajustados a una situación dramática.
Juegos reglados y tradicionales	● Conocimiento de juegos tradicionales, y respeto por sus reglas. ● Recreación de las reglas de juego a partir de la apropiación de las mismas. ● Elaboración de estrategias teniendo en cuenta las acciones realizadas por el contrincante de juego. ● Conocimiento, apreciación y transmisión de juegos y rondas propias de la región que tienen valor para la cultura de cada niño/a. ● Uso de textos e ilustraciones como soporte de las reglas, organización y materiales necesarios para cada juego.

2.5 Bibliografía sugerida para el/la docente

- Calmels D. (2010). *Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires, Argentina: Biblos, 3° edición.
- Goldschmied, E. y Jackson, S. (2000). *La Educación Infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata.
- Pitluk, L. (2010). *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- (2016). *Las propuestas educativas y las Secuencias didácticas en el jardín maternal: desafíos de enseñar desde diversos espacios de calidad*. Rosario. Santa Fe. Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- Sarlé, P. (2016). *La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación*. RELADEI - Revista latinoamericana de Educación Infantil. Recuperado de <http://www.reladei.net>
- (coord.) (2010). *Lo importante es jugar. Cómo entra el juego en la escuela*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Sarlé, P. Sáenz, E. Rodríguez, I. y Batiuk, V. (Coord.) (2010). *El juego en el nivel inicial*. 1a ed. Buenos Aires, Argentina.
- Valiño, G. (2017). *Niños y maestros jugando. Orientaciones para enseñar a jugar en el Jardín de Infantes*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.



CAMPO DE EXPERIENCIAS PARA LA COMUNICACION Y LA EXPRESION



3. Campo de Experiencias para la Comunicación y la Expresión

*“Si hablas a un hombre en una lengua que entiende, el mensaje llega a su cabeza.
Si le hablas en su lengua, le llega a su corazón.”*

Nelson Mandela

3.1 Fundamentación

Todo ser humano, en tanto ser social, necesita relacionarse e intercambiar con otros; ésta inherente necesidad de comunicación es la forma que tiene de vincularse consigo mismo, con su entorno y con los demás.

La primera relación que el/la bebé establece con el mundo exterior es con la madre o con quien cumple la función materna, estableciéndose entre ellos/ellas un diálogo tónico que constituirá la base de las emociones, y relaciones futuras de niños y niñas con los otros/as.

Ese diálogo tónico- emocional que se produce entre ese adulto/a y el/la recién nacido/a, se expresa por estados de tensión-distensión muscular y refleja sensaciones de placer y displacer, provocando reacciones de acogida-rechazo en el/la otro/a. Se trata de un intercambio corporal de información, que satisface las necesidades del niño o niña y su deseo de actuar, primero sobre el cuerpo “de la madre”, y más adelante sobre el entorno. “Así, desde el comienzo para que haya un diálogo se necesita un Yo, un Otro y una Acción” (Fernández, 2001, p.211).

A partir de esta comunicación corporal, el niño o niña desarrolla diferentes formas de comunicación expresadas a través de gestos, llantos, sonrisas, movimientos, silencios, hasta llegar a incorporar el código compartido en su contexto.

Como factor de relación y de los procesos sociales, la comunicación está presente en todas las esferas de la actividad humana (política, económica, cultural y de la vida cotidiana). Paul Watzlawick³ acuñó una frase muchas veces repetida por quienes se dedican a la comunicación: “No se puede no comunicar”. Es decir, se haga lo que se haga, se está comunicando, y cuando no se hace nada, **también se comunica**.

La comunicación puede adoptar diferentes formas:

- **Verbal:** puede ser **escrita** a través de la utilización de signos y símbolos, que conforman un código compartido, y que posibilitan la comunicación de mensajes (alfabetos, grafitis, logotipos, ideogramas, etc.); u **oral**, que inicialmente incluye gorjeos, gritos, llantos, risas, y que permiten expresar las emociones y los estados de ánimo, hasta la adquisición

³ P. Watzlawick formó parte de la Escuela de Palo Alto y su obra *Teoría de la Comunicación humana* constituye uno de los principales aportes a la comprensión de la comunicación desde una teoría social con base en la interacción y la teoría de los sistemas.



del lenguaje articulado. Éste se expresa mediante sonidos que dan lugar a las sílabas, las palabras, las frases simples y luego las complejas.

- **No verbal:** a partir de pinturas, música, sonidos, movimientos corporales, silencios, gestos. Todos estos lenguajes no verbales, que preceden al lenguaje oral, propician el desarrollo de las capacidades comunicativas y expresivas.

Cuando niños y niñas llegan al Jardín Maternal, establecen una comunicación con su entorno de manera afectiva y gestual mediante sonidos guturales y vocálicos, gorjeos y balbuceos. A partir de éstos, los/las docentes inician diferentes diálogos con ellos/ellas, tratando de poner en palabras aquello que pretenden comunicar. Así, asumen el rol de mediadores culturales en la adquisición del lenguaje y de su uso social. Su palabra será la herramienta fundamental para enseñar el lenguaje verbal, pues hará posible que los niños y niñas se expresen, expliquen o describan su entorno a través de la verbalización de acciones, del reconocimiento y descripción de los objetos, y, sobre todo, que puedan relacionarse e interactuar con los otros/as.

En la provincia existe una amplia diversidad lingüística, por lo que es importante reconocer a la primera lengua o lengua materna como constituyente primigenio de la identidad de las infancias. Para favorecer el respeto y la valoración de las variedades culturales y lingüísticas del contexto familiar y social, es necesario reconocer que los niños y niñas que llegan al Nivel Inicial son competentes comunicativos, pues poseen un conjunto de recursos para actuar socialmente. Es decir, un repertorio verbal o comunicativo que es compartido por los miembros de su comunidad de habla, y que puede incluir variedades lingüísticas, dialectos, géneros discursivos, actos de habla particulares y marcos interpretativos, creados a partir de pistas o señalizaciones lingüísticas. Muchas veces sucede que llegan con su lengua materna en estado puro a las salas de Nivel Inicial, y es allí donde toman contacto con la primera situación concreta de diglosia⁴.

Estas diferencias lingüísticas y culturales no pueden ser concebidas ni fomentadas como un conflicto, sino que deben plantearse como prácticas significativas alejadas de las antiguamente arraigadas en la escuela, que estigmatizaban y excluían la alteridad. Para ello es importante poner en diálogo docentes-infancias-entorno sociocultural, para que aquello que puede considerarse un conflicto lingüístico habilite la oportunidad de definición identitaria de los sujetos participantes.

De esta manera, se respeta el derecho a una educación de calidad desde la interculturalidad, es decir, desde el diálogo entre culturas. Esto es fundamental para que las Infancias valoren y

⁴ Charles A. FERGUSON (1921-1998) sociolingüista define la diglosia como el uso discriminado de dos variedades de la misma lengua: en unos casos serán dos estadios históricamente diferenciados; en otros, una variedad regional desarrollada tras un período de aislamiento y en otros una lengua estándar una criolla procedente de aquélla. Pero en todos los casos la situación es paralela: una variedad popular, la baja (B) y otra sobreimpuesta, culta, adquirida por las elites mediante procesos de escolarización, la alta (A).



fortalezcan su identidad y autoestima. Como dice Meirrieu (2016), la cultura para enlazar lo más íntimo con lo más universal de cada cual.

Según lo planteado por los NAP para el Nivel Inicial (2004) la alfabetización hace referencia a la adquisición de todos los lenguajes, y no sólo a la adquisición de la lengua escrita. Se entiende por lenguaje a la capacidad de interpretar y comprender la realidad, y poner de manifiesto las ideas que se tiene sobre ella, es decir comunicarlas; y que no solamente se exteriorizan en palabras sino también en movimientos, sonidos, gestos.

La adquisición de formatos comunicativos expresivos permite a niños y niñas continuar, ampliar y enriquecer su bagaje comunicativo, a través de los diferentes lenguajes que conforman la alfabetización cultural.

La lectura es otro acto de comunicación; es un proceso de comprensión, y por lo tanto de construcción de sentidos que va más allá de la designación de determinados significados. Es decir, que es un proceso de interpretación antes que de descifrado. Un lector comienza a formarse mucho antes de ingresar a la escuela, mucho antes de aprender a leer. El primer contacto que se tiene con la literatura es a través de las nanas o canciones que la familia entona cuando se es pequeño, inclusive desde la panza de la madre.

Ese cúmulo de conocimiento literario dado por los relatos familiares (leyendas, coplas y mitos propios de cada región) llega al Nivel inicial y se amplía, favoreciendo y enriqueciendo las expresiones de ideas, emociones, sensaciones, y promoviendo el desarrollo de lectores potenciales y sensibles.

Por ello, es tarea de los/las docentes organizar actividades de lectura en un sentido amplio, a través de diferentes lenguajes artísticos: las artes visuales, la música, la danza, el teatro, la literatura, y que además tengan relación con circunstancias relevantes para la vida de los niños y niñas, de manera tal que puedan encontrar nuevas razones para jugar a construir nuevos mundos.

También las experiencias con el lenguaje escrito suceden antes de la escolarización. Niños y niñas inician su aprendizaje del sistema de escritura en las más variadas circunstancias, porque la escritura forma parte del paisaje urbano y en menor medida del rural, pero en ambos contextos lo escrito atraviesa la vida social. Este contacto con el lenguaje escrito permite descubrir la relación directa entre los sistemas oral y escrito, así como su utilidad.

La escritura estructura y organiza el pensamiento, y en su aprendizaje inicial aprender las “letras” es importante, pero más aún lo es comprender el sentido (comunicar), y el mecanismo del lenguaje escrito (representar); luego el trazo de las grafías y su mecanismo de articulación, pero siempre partiendo de un contexto significativo, y mediante actividades lúdicas que respeten las posibilidades y tiempos de cada niño y niña. De esta forma se reconoce la actitud



dialógica del lenguaje escrito, ya que se escribe principalmente para ser leído por otros, para comunicar algo.

En este sentido, los/las docentes deben proponer actividades en las que niños y niñas puedan expresar sus ideas y pensamientos mediante el lenguaje escrito, a partir de sus propias posibilidades y en un ambiente que favorezca la alfabetización, por ejemplo, con paredes interactivas o paredes que hablan y que se convierten en espacios de trabajo para los niños y niñas (Anijovich, 2014).

Si bien no es responsabilidad del Jardín de Infantes la enseñanza de la lectura y la escritura en forma convencional, sí lo es asumir el compromiso alfabetizador brindando un lugar para que los niños y niñas inicien su formación como potenciales hablantes, lectores y escritores.

Las artes y las TIC para comunicar y expresar

Los diferentes lenguajes artísticos permiten la conexión desde la apreciación, y desde una propia acción con la experiencia creativa; pues posibilitan ampliar la capacidad de fundar mundos imaginarios a partir de la propia capacidad de contemplar, admirar, disfrutar y gestar miradas originales sobre producciones artísticas, sea una pintura, una canción, o cualquier obra de arte. Niños y niñas, en tanto sujetos de derechos, deben tener oportunidades de acercarse al arte regional, nacional e internacional, de conocer variedad de poetas, artistas, músicos y sus obras, y ser parte de actividades de disfrute y de producción artística.

Como expresa María Teresa Corral (2009), “el niño en sus primeros años es lo más parecido a un artista”, y, por lo tanto, es necesario fomentar espacios de autoría donde pueda ser el/la creador/a de sus producciones (p.18).

También existen otros tipos de lenguajes que promueven las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y que posibilitan otras formas de conocimientos abriendo camino a las alfabetizaciones múltiples. Estas tecnologías muchas veces imponen nuevas formas de conocer, comunicar y comunicarse, a través de la alfabetización visual, audiovisual, digital, multimedia.

De esta forma, este campo de experiencias para la comunicación y la expresión se compone de escenas que promueven la oralidad, la lectura, la expresión escrita y diferentes manifestaciones expresivas. Estos lenguajes implican procesos que comprometen el pensamiento, las emociones, las sensaciones y la imaginación, y apuntan a la auto-actividad, es decir a que las Infancias logren un rol transformador.



3.2 Propósitos

- Favorecer el desarrollo progresivo de los diferentes lenguajes que posibiliten ampliar y mejorar las habilidades, capacidades y actitudes comunicativas y expresivas.
- Favorecer la adquisición de formatos comunicativos expresivos que permitan continuar, ampliar y enriquecer los conocimientos, para desenvolverse e interactuar con los otros y el medio.
- Promover la expresión y comunicación de ideas, inquietudes, emociones, sentimientos, conviviendo, compartiendo y viviendo lo propio: la cultura, la lengua, la historia, las costumbres y tradiciones.
- Desarrollar el uso social del lenguaje y la escucha atenta a través de formas particulares de diálogos, favoreciendo la autonomía y la construcción de la identidad.
- Habilitar espacios y condiciones para la exploración, y producciones artísticas variadas que potencien la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la creatividad.
- Promover diferentes posibilidades de comunicación a través de dispositivos y recursos digitales, promoviendo la confianza y la seguridad de su uso.

3.3 Saberes Jardín Maternal

EJES	SABERES
El encuentro con los/las otros/as a través de la palabra, los gestos y el cuerpo	● Iniciación en la comunicación sonora, oral, gestual y corporal de necesidades, emociones y sentimientos: llanto, gorjeos, palabras, frases, oraciones simples en interacción con los otros y con el ambiente. ● Reconocimiento e imitación de formas comunicativas básicas, empleando onomatopeyas relacionadas con el ambiente familiar y natural. ● Iniciación en conversaciones que permitan el acercamiento al universo de las palabras. ● Iniciación en la comunicación con el adulto y con los pares a través de formatos lúdicos. ● Iniciación en la literatura y contacto con los portadores de texto (imágenes, sonidos y texturas). ● Participación en la escucha de textos variados. ● Exploración y disfrute de libros de textos diversos: cuentos, revistas, diarios, folletos.
La expresión a partir de diferentes lenguajes	● Expresión de sensaciones y necesidades a través de movimientos kinestésicos: relajación, rodamiento, caída, balanceo, bailes espontáneos.



	● Expresión de sensaciones y emociones a través de diferentes lenguajes artísticos: música, plástica y expresión corporal. ● Participación en juegos vocales, nanas, juegos con poesías y juegos tradicionales. ● Expresión y producción musical con objetos sonoros. ● Participación y aprendizaje de canciones sencillas. ● Imitación de gestos y movimientos producidos con el cuerpo y el rostro. ● Desarrollo del lenguaje gestual como forma de relacionarse afectivamente con los otros. ● Iniciación en la producción de movimientos sonoros y del ritmo. ● Iniciación en la exploración, manipulación y ejecución de materiales sonoros e instrumentos musicales. ● Exploración de características y posibilidades expresivas de todo tipo de material: témperas, arcillas, crayón, plastilina. ● Conocimiento del uso de diferentes herramientas grafoplásticas: pinceles, brochas, rodillos, esponjas, estecas. ● Reconocimiento de las TIC como elementos distintivos e integrados en la realidad de la vida cotidiana, hogar, escuela y comunidad.
--	---

3.4 Saberes Jardín de Infantes

EJES	SABERES
El lenguaje en movimiento	● Uso del lenguaje oral por sobre el gestual en situaciones de intercambio, para la expresión de necesidades, emociones, sentimientos, deseos, pedidos. ● Producción oral de mensajes y respuestas para transmitir ideas, conocimientos y sentimientos en diferentes situaciones. ● Producción oral de narraciones: cuentos, coplas, rimas, trabalenguas, colmos, leyendas, mitos, entre otras. ● Apropiación progresiva de diversas normas que regulan los intercambios a través del lenguaje. ● Verbalización de los saberes aprendidos. ● Formulación crítica de opiniones, juicios, hipótesis e interrogantes como forma de conocer el mundo. ● Descripción de objetos, imágenes, escenas, situaciones, anécdotas y experiencias personales.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

	● Inicio en la construcción de la explicación, y la argumentación como formas discursivas.
La escritura como posibilidad comunicativa	● Construcción de formas personales de escritura. ● Producción de textos escritos y su forma, qué se va a escribir y cómo, tomando decisiones acerca del soporte, la información que se incluirá, los propósitos y los destinatarios. ● Organización de la información para ser comunicada. ● Escritura del nombre propio como parte de la construcción de la identidad. ● Exploración, comprensión y producción de diversos textos: narrativos, explicativos, descriptivos. ● Iniciación en la entrevista y argumentación. ● Producción de textos sencillos utilizando formas convencionales y no convencionales de la escritura. ● Reconocimiento de la función social de la escritura, recordar, informar, comunicar a la distancia, reconocer pertenencias.
Mundos imaginarios	● Reconocimiento de la función social de la lectura. ● Disfrute de la escucha de diferentes textos literarios, regionales, nacionales, internacionales: cuentos, poesías, poemas. ● Construcción y uso de la biblioteca en la sala. ● Disfrute del género literario a partir de formatos audiovisuales que favorezcan el desarrollo de múltiples interpretaciones. ● Narración y re-narración de textos literarios. ● Reconocimiento de secuencias narrativas. ● Experimentación de estrategias lectoras: anticipación, exploración, búsqueda de indicios, relectura. ● Desarrollo de estrategias lectoras: prelectura, lectura propiamente dicha y poslectura. ● Identificación de elementos paratextuales: soporte material, ilustraciones, diagramación, título, autor, ilustrador, tapa, contratapa, guarda, portada, reseña, dedicatoria.
Manifestaciones artísticas y tecnológicas	● Escucha de obras musicales de diferentes estilos, regionales y de otras procedencias. ● Interpretación de canciones sencillas respetando la sucesión de alturas, el fraseo. ● Realización de ritmos musicales con diferentes elementos cotidianos. ● Reconocimiento y manipulación de instrumentos musicales.



- Producción de sonidos a través de instrumentos.
- Imitación de sonidos, movimientos, formas y tamaños.
- Representación de bailes coreográficos simples.
- Expresión corporal en la escucha de diversos géneros musicales.
- Exploración crítica de diversas producciones artísticas.
- Apreciación de las posibilidades artísticas y creativas en producciones propias y ajenas.
- Producción de obras de arte: composición musical, obra teatral, pintura, escultura, poesía.
- Producción a partir del uso de técnicas: dibujo, pintura, grabado, collage, esculturas, modelados, construcciones.
- Uso de las TIC como elementos distintivos e integrados en la realidad de la vida cotidiana: hogar, escuela y comunidad.
- Exploración del ciberespacio y selección de contenidos a partir de una búsqueda guiada promoviendo la curiosidad, la improvisación y el descubrimiento.
- Reconocimiento y exploración de la posibilidad de comunicarse con otro/s que no está/n presente/s físicamente a través de dispositivos y recursos digitales.

3.5 Bibliografía sugerida para el/la docente

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Corral M.T. (2009) en *Grandes Temas para Los Más Pequeños. Acerca de la complejidad en la Educación en los primeros años*. Buenos Aires, Argentina: Puerto Creativo.
- Díaz, M. (2007). *Desarrollo del lenguaje y la comunicación en la primera infancia*. España: Trillas
- Meiriéu, P. (2016). *Una llamada de atención*. CABA, Argentina: Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2004). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial*. Buenos aires, Argentina.
- Pitluk, L. (2016). *Las propuestas educativas y las Secuencias didácticas en el jardín maternal: desafíos de enseñar desde diversos espacios de calidad*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Rosemberg, C.; Salsa, A.; Peralta, O. (2014). *Prácticas del lenguaje en contextos de crianza. Literatura, lectura y oralidad*. Buenos Aires: Noveduc.



CAMPO DE EXPERIENCIAS PARA LA INDAGACIÓN DEL AMBIENTE



4. Campo de Experiencias para la Indagación del Ambiente

*“Mucha gente pequeña en lugares pequeños,
haciendo pequeñas cosas, pueden cambiar el mundo.”*

Proverbio Africano

4.1 Fundamentación

El campo de experiencias pretende enriquecer y ampliar las experiencias exploratorias de niños y niñas sobre el ambiente favoreciendo el desarrollo de sentimientos de pertenencia, identidad, respeto, interés y valoración por los componentes de su contexto cercano y del ambiente en general. Al respecto Luc (1987) afirma que el ambiente es un entramado social y natural. “No hay un ambiente histórico y otro biológico o físico, sino un único medio. Lo que varían son los modos de abordaje para su estudio” (p.12).

En esta constante interacción de lo social y lo natural, se entrelazan y distinguen aspectos relacionados con la ruralidad, la urbanidad, el turismo, el comercio, los conflictos sociales, la contaminación ambiental, entre otros temas, como parte de un todo a ser analizado.

Así, este campo incluye conocimientos del medio socio-natural, provenientes de diferentes disciplinas, tales como las ciencias sociales, ciencias naturales, tecnología y matemática. Las cuales interactúan y se interrelacionan de acuerdo con objetivos que tienen intencionalidades pedagógicas diversas. En este sentido, es importante destacar que el Nivel Inicial fue pionero en este abordaje integral de saberes.

Al Nivel Inicial le cabe la responsabilidad de enriquecer, ampliar y profundizar ideas o conceptos que contribuyan a la construcción de la identidad de niños y niñas, en un marco de relación y de reconocimiento hacia sus orígenes, sus creencias y el medio donde habita. Éstas y otras variables requerirán de una vigilancia epistemológica y metodológica para realizar un abordaje integral y situado.

La provincia de Jujuy, debido a su gran diversidad, se divide en cuatro regiones: Puna, Quebrada, Valle y Yungas, cada una con un relieve, clima, flora, fauna, actividades culturales y productivas, que la caracterizan y diferencian del resto. Es así que en la puna existe una fuerte actividad minera mientras que en el valle y las yungas predomina la producción tabacalera, de caña de azúcar, entre otras. Todas ellas características singulares que deberán ser tenidas en cuenta en el diseño de propuestas de enseñanza con foco en la exploración.

Como parte de esta indagación del ambiente socio-natural, es importante reconocer que Jujuy fue protagonista de acontecimientos históricos trascendentales. En este sentido revalorizar estos hechos implica abordarlos de una manera integral, a partir de recortes que recuperen, por ejemplo, las voces de distintos actores sociales, como narrativas de abuelos, vecinos, comerciantes, profesionales, entre otros, en tanto informantes claves ligados al contexto y a su



experiencia concreta y situada. También pueden abordarse a partir de diferentes fuentes documentales, como fotos y audiovisuales; del estudio de símbolos, vestigios, monumentos, edificios, lugares e instituciones, entre otras fuentes. Todas ellas constituirán un abanico de experiencias y situaciones, que habilitarán espacios de conocimiento de la realidad.

Desde el Jardín Maternal y a partir de los vínculos afectivos que se establecen entre el/la docente y el niño y la niña, se generarán seguramente aprendizajes valiosos y significativos para su vida en sociedad. Esta instancia de socialización permitirá a las Infancias iniciarse en el conocimiento de pautas sociales y culturales diversas, formas de estar y vincularse con el mundo diferente a las conocidas, donde a su vez podrá observar, explorar, manipular y experimentar sobre los objetos y materiales de su entorno más cercano.

Acercar la escuela a la vida, aproximar a los/as niños/as al ambiente dando cuenta de su peculiaridad y también de sus conflictos y tensiones supone reconocerlos/as como sujetos sociales con derecho a apropiarse de la cultura de la que forman parte.

Para el Jardín de Infantes, se propondrán situaciones didácticas problematizadoras, desafiantes, en donde las niñas y niños tengan las posibilidades de poner en juego sus ideas, sus hipótesis y puedan contrastarlas a partir del empleo de sus estrategias, de tal manera que profundicen y amplíen sus conocimientos a partir de un trabajo dinámico, protagónico y colaborativo.

Aprender por medio del enfoque de resolución de problemas, requiere de la presentación de una situación que le genere al niño/a un desafío, un “problema/cognitivo” que despierte inquietud, necesidad o curiosidad por resolverlo, que no sea difícil de interpretar o resolver, ni tan fácil como para desestimar o abandonarlo. Estas situaciones deben propiciar el intercambio entre pares, la comunicación y socialización de ideas, la puesta en práctica de procedimientos para ver resultados y la posibilidad de volver a realizarlo. El acercamiento a los procesos de indagación mediante la resolución de problemas permitirá, entre otros aprendizajes, el desarrollo de habilidades investigativas.

El abordaje de este campo remite a pensar en las múltiples y enriquecedoras propuestas que los/as docentes de Nivel Inicial deberán diseñar para realizar un planteo integral y representativo de esa realidad, de tal manera que ayude a las infancias a construir progresivamente múltiples significaciones e interpretaciones que favorezcan la creatividad, la autonomía y la iniciación en la capacidad crítica, reflexiva y respetuosa del ambiente.

En términos de Morin (1999) la educación ambiental debe reencantar el mundo, reencantando lo humano, a partir de la consolidación de espacios pedagógicos centrados en metodologías lúdicas, estéticas, comprometidas, sin descuidar las dinámicas analíticas que permitan potenciar la multidimensionalidad. La educación debe apuntar a un nuevo humano que sea fruto de la integridad de su propia visión acerca de sí mismo y del mundo.



4.2 Propósitos

- Promover la indagación del ambiente desde un abordaje interdisciplinar enriqueciendo y complejizando las representaciones del mismo.
- Ofrecer experiencias de aprendizaje variadas y placenteras, en recursos y actividades, que amplíen la mirada sobre las características y propiedades de los materiales, de los objetos y los procesos de transformación.
- Promover el desarrollo de capacidades y la apropiación de determinados saberes necesarios para que puedan participar e integrarse en su medio socio-natural.
- Promover actitudes de valoración y preservación del ambiente, generando la curiosidad, interés y comprensión acerca de los seres vivos y las relaciones dinámicas con el entorno.
- Promover prácticas vinculadas al desarrollo de conocimientos matemáticos, relacionadas al uso del número, el espacio, el tiempo y la medida en contextos del ambiente y en juegos didácticos.

4.3 Saberes Jardín Maternal

EJES	SABERES
Los objetos y espacios del entorno	● Exploración y conocimiento del ambiente. ● Exploración del ambiente a través de recorridos por diferentes espacios. ● Observación y exploración de las características y propiedades de los objetos a través de los sentidos: tamaños, formas, colores, texturas, densidades. ● Localización progresiva de objetos visibles en el espacio de la sala y en otros sectores. ● Exploración y manipulación de objetos para diferentes usos: pintar, juntar, amasar. ● Reconocimiento de la relación entre los objetos: meter, poner adentro, sacar, sacudir. ● Iniciación en las experiencias de temporalidad y distancias a partir de la acción. ● Iniciación en la representación del espacio a través de su exploración. ● Iniciación en el uso de diferentes utensilios y herramientas de modo convencional en los contextos cotidianos.
Los seres vivos. Alimentación y cuidados	● Iniciación en el conocimiento y enunciación de las partes externas del cuerpo (cabeza, brazos, piernas, manos, pies).



	● Iniciación en el conocimiento de las emociones propias y de los otros. ● Iniciación en el conocimiento de pautas y hábitos alimenticios saludables. ● Iniciación en el conocimiento y denominación de alimentos. ● Uso de la prensión palmar en distintas acciones: agarrar, sujetar, tirar, introducir, sacar, apretar. ● Iniciación en el reconocimiento de los animales y las plantas de entornos diversos: características y comportamientos. ● Iniciación en el conocimiento de las necesidades y cuidados de plantas y animales. ● Iniciación en el cuidado del ambiente cercano. ● Exploración de la naturaleza a través de actividades al aire libre. ● Indagación de diferentes contextos de uso de los números.
--	---

4.4 Saberes Jardín de Infantes

EJES	SABERES
Los materiales, los objetos y sus procesos de transformación	● Iniciación en la exploración de las características y propiedades de los materiales y objetos en relación con su uso. ● Identificación de cambios que ocurren en distintos materiales y objetos, cuando se mezclan, se separan, se enfrían o se calientan, se mojan, se tiñen, se queman. ● Observación y experimentación del comportamiento de diferentes materiales y objetos, al presionar, doblar, arrugar, golpear, cortar, estirar, estrujar. ● Iniciación en la observación y experimentación de los cambios de estado del agua. ● Conocimiento de materiales tóxicos para el cuerpo (lavandina, alcohol, insecticidas, artículos de limpieza). Precauciones básicas asociadas con su uso. ● Reconocimiento y valoración de los objetos y costumbres en la vida actual y pasada como bienes culturales materiales e inmateriales, muebles, vestimentas, entre otros. ● Cambios y permanencias en algunos aspectos de la vida cotidiana entre el tiempo en que los adultos eran niños y



	la actualidad: medios de transporte y comunicación, juegos. ● Experimentación de algunas operaciones técnicas simples de transformación y transporte de materiales: moldear, laminar, agujerear, unir, amasar, etc., y de transporte como arrastrar, arrojar, llevar agua por un canal, viajar en colectivo, trasladar mercaderías en un camión.
Los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y cambios	● Observación y conocimiento de las partes externas del cuerpo. ● Iniciación en el conocimiento de las partes internas del cuerpo, los órganos y sus funciones ● Construcción de hábitos de higiene y cuidado saludable del cuerpo. ● Construcción de pautas y hábitos alimenticios. ● Iniciación en el conocimiento de alimentos que favorecen al cuidado del cuerpo. ● Iniciación en el conocimiento de procesos de producción y elaboración de alimentos. ● Observación de diferentes ambientes donde se desarrolla la vida animal y construcción de relaciones entre sus características y las del medio donde habita. ● Conocimiento de los diferentes productos y/o derivados que se obtienen de los animales. ● Análisis comparativo de animales. ● Conocimiento de cuidados y necesidades básicas de los animales para subsistir. ● Análisis comparativo de plantas. ● Usos sociales de las plantas para la elaboración de distintos preparados. ● Transformación de las plantas desde su germinación hasta su crecimiento. Germinación en diferentes sustratos. ● Establecimiento de relaciones entre las características de las plantas, la región donde crecen o la estación del año. ● Iniciación en formas de investigación: Formulación de hipótesis y preguntas, relevamiento de información, corroboración de ideas-experimentación. ● Utilización de diferentes formas de registro y organización de la información.
Distintos modos de habitar el mundo	● Reconocimiento y valoración de los trabajos que desarrollan mujeres y varones en diferentes ámbitos, identificando cambios y permanencias a lo largo del tiempo.



- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">● Iniciación en la comparación entre los modos de vida de la propia comunidad y otras diversas a partir de categorías de análisis.● Iniciación en el conocimiento de actividades productivas distintivas de cada región de la provincia y otros lugares.● Identificación de cambios y permanencias a través del tiempo en instituciones, trabajo y espacios sociales.● Aproximación a algunas características de la vida cotidiana de actores y grupos sociales de otras épocas.● Conocimiento y valoración de las identidades en diálogo con la cultura y sucesos históricos significativos para la provincia de Jujuy.● Iniciación en el uso de algunas categorías temporales y del tiempo histórico.● Conocimiento de algunas conmemoraciones y celebraciones significativas para la historia de cada comunidad y del país: aniversarios de creación de la institución, fundación del pueblo, conmemoraciones y actos patrios.● Establecimiento de relaciones entre las funciones que cumplen diversas instituciones, necesidades que satisfacen y trabajos que realizan. Los roles que cumplen las personas en diferentes trabajos.● Conocimiento de procesos tecnológicos, herramientas, máquinas e instrumentos utilizados: procesos de producción de alimentos típicos de la región: reconocimiento de operaciones elementales de transformación tales como: lavado, pelado, cortado, mezclado, cocción u horneado, envasado, entre otras.● Identificación y utilización básica de los recursos digitales para la producción, recuperación, transformación y representación de información en marco de creatividad y juego.● Conocimiento y aplicación de hábitos relacionados con el cuidado y la seguridad personal y de los otros en entornos digitales.● Iniciación en el conocimiento de Reservas, Áreas Protegidas y Parques Nacionales de la provincia.● Iniciación en acciones y actitudes tendientes a la protección de especies en peligro de extinción: tapir, yagareté, otros.● Iniciación en el conocimiento de actitudes y comportamientos de cuidado y conservación del ambiente a partir de la exploración del entorno cercano, uso |
|--|---|



	sustentable del agua, tratamiento de la basura. Clasificación de la basura.
Situaciones problemáticas	● Resolución y verbalización de situaciones problemáticas cotidianas. ● Iniciación en la exploración y conocimiento de la función social del número en contextos de la vida diaria. ● Iniciación en la utilización del recitado, del conteo y/o escritura de números en situaciones significativas en contextos. ● Uso de cuantificadores: “más que”, “menos que”, “igual que” o “tantos como”, para establecer relaciones, comparar y armar colecciones en contextos de juego o de la vida cotidiana. ● Registro de cantidades en situaciones significativas en contextos. ● Experimentación y manipulación de instrumentos de medición (convencionales o no). ● Iniciación en la experimentación de la medición del tiempo a partir de instrumentos de uso social: calendarios (día, semana, mes, año) y relojes (hora). ● Producción de dibujos, planos, construcciones para representar situaciones o escenarios del espacio real, ubicar puntos de referencias, personas, objetos. ● Iniciación en la exploración y experimentación con cuerpos y figuras geométricas. ● Iniciación en la comparación de longitud, peso, capacidades, con diferentes objetos e instrumentos (convencionales o no) vinculadas a prácticas en y con el ambiente. ● Iniciación en el diseño de objetos y operaciones técnicas simples para la resolución de problemas.

4.5 Bibliografía sugerida para el/la docente

- Dossier C.E.A.P.I. (2016) Coordinación Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Secretaría de Gestión Educativa. Ministerio de Educación.
- Kaufmann, V. y Serlunicoff, A. (2000). Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial. En Malajovich, A. (comp.) *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia. Santillana.
- Ley General del Ambiente N° 25.675. Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). Cuadernos para el aula: Nivel inicial, Volumen 3: El Ambiente Social y Natural. 1a ed. ilustrada. Buenos Aires, Argentina.



CAMPO DE EXPERIENCIAS PARA LA CONSTRUCCION DE LA IDENTIDAD



5. Campo de Experiencias para la Construcción de la Identidad

La emancipación pasa por una mirada del espectador que no sea la programada

Jacques Rancière

5.1 Fundamentación

Este campo de experiencia pretende poner énfasis en la apropiación de un abanico de saberes a partir de los cuales los niños y niñas den continuidad a un proceso complejo de construcción de su identidad, siguiendo con los lineamientos y el espíritu de leyes y normativas que proclaman su cuidado y protección.

Los componentes que conforman este campo refieren a saberes devenidos de la educación ciudadana, los derechos de las Infancias, y la socialización entendida como una función muy importante que caracteriza al Nivel Inicial.

En este sentido, la educación en general y la escuela en particular pueden ser miradas como espacios de formación de subjetividades –individuales y colectivas-, como parte crucial en los procesos de construcción de identidades y diferencias. Para dar cuenta de la complejidad de estas construcciones identitarias es importante tener en cuenta todas las dimensiones a través de las cuales se conforman: nacionalidad, género, edad, clase social, etnia; como algunas de las más importantes.

Uno de los avances más relevantes que se ha dado en términos de reconocer la diversidad de identidades en la escuela, remite a políticas de reconocimiento cultural y de identidades de género y sexualidades. Tal es el caso de las políticas referidas a la educación intercultural bilingüe (EIB) y la ley de educación sexual integral (ESI). Si bien ambas políticas tendrán un tratamiento especial como modalidades o como saberes transversales, no se puede escindir estos temas de las prácticas educativas cotidianas ligadas al desarrollo de las identidades de los niños y niñas en el Nivel Inicial.

Esto plantea un desafío para el cotidiano escolar y también para la sociedad en su conjunto partiendo de reconocer que la diversidad cultural está presente no sólo en aquellas instituciones en las cuales se implementa la EIB, sino que atraviesa las comunidades educativas de lo rural pero también de la ciudad. Por lo tanto, las experiencias y prácticas de reconocimiento deben atravesar las propuestas de enseñanza en el Nivel Inicial.

La propuesta de implementación para ESI si bien proporciona una serie de saberes específicos a cada nivel educativo, su abordaje en el Nivel Inicial supone construir una mirada transversal desde una perspectiva de género en cada uno de los momentos y rutinas que estructuran la experiencia de niños y niñas.



Los saberes propuestos desde este campo de experiencias tendrán el objetivo de repensar y resignificar los sentidos que constituyen las identidades particulares que portan los/as alumnos/as, partiendo del reconocimiento de su cultura y su devenir como nuevas generaciones.

La Convención internacional por los Derechos del Niño establece que todos los niños y niñas tienen derecho a un nombre propio, una nacionalidad, entre otras dimensiones que hacen a la constitución de la identidad social de los mismos. En este sentido, el Nivel Inicial debe favorecer y disponer de los espacios y prácticas educativas pertinentes para el reconocimiento de las identidades culturales y sociales de las Infancias.

Para dar cumplimiento a tales intenciones, es menester comprender que las identidades sociales son construcciones históricas y dinámicas y que deben entenderse como la posibilidad que los sujetos elaboran y portan al interior de una determinada formación socio-cultural.

Es importante señalar que en este documento se toma postura político-pedagógica en considerar que la diversidad cultural también se articula a procesos de diferenciación y desigualdad social, por lo tanto, la condición de acceso a los saberes culturales de niños y niñas no implica la apropiación igualitaria a los mismos. Aquí es necesario mencionar que dentro de los fundamentos políticos pedagógicos de los NAP se plantea:

En ese marco de búsqueda por la igualdad de derechos y conciencia de la diversidad cultural y en atención de las necesidades educativas especiales, y con el alerta de que no pueden ni deben convertirse en reforzadores de las desigualdades sociales determinantes de múltiples exclusiones, se impone asumir un enfoque intercultural que privilegie la palabra y dé espacio para el conocimiento, valoración y producción cultural de poblaciones indígenas del país y de las más variadas formas de expresión cultural de diferentes sectores en poblaciones rurales y urbanas . (2011, p. 8).

En este sentido, estas nuevas Infancias que están siendo, son parte de un entramado cultural donde las nuevas tecnologías han irrumpido con fuerza y trastocan la cotidianeidad de todas las instituciones sociales. Algunos autores denominan a estas generaciones como nativos digitales, lo que supone una nueva relación con la información y el conocimiento.

La familia, el Jardín de Infantes y el grupo de pares

Los niños y niñas construyen su identidad en interrelación con los otros; en un primer momento el/la bebé tiene una exclusiva vinculación con la madre o quien represente su figura de apego para después diversificar esas interacciones sociales en su entorno próximo.

Diversos autores plantean, como es el caso de Tadeu Da Silva, que la representación que el mundo adulto construye acerca de los 'otros', muchas veces se vuelve constitutiva de la identidad que niños y niñas construyen. En este sentido la mirada y las representaciones que



los/as docentes poseen acerca de las Infancias debe estar centrada en el reconocimiento de sus particularidades y diferencias.

Poder ubicarse desde una política de reconocimiento cultural implica deconstruir representaciones fundantes que la escuela reprodujo en la mirada hacia los otros como institución normalizadora. Es decir, todo aquello que no era considerado como lo “normal”, era sujeto de exclusión a través de distintas prácticas sociales discriminatorias. Ya sea por el color de la piel, nacionalidad, etnia, discapacidad, condición de clase social, configuración familiar, identidad sexual, religión, entre otros.

La familia, como primer ambiente socializador para niños y niñas, transmite una serie de pautas, reglas y normas sociales que conforma un modo, una mirada acerca del mundo y la sociedad. Al incorporarse al primer tramo del Nivel Inicial, los niños y niñas se encuentran en un ámbito distinto donde interactúan con otros pares y adultos, y en esta riqueza del encuentro habita la potencialidad de conocer con el otro, lo diverso.

El Nivel Inicial se constituye como primer ámbito de escolarización de niños y niñas; para el caso de los/as más pequeños/as, pero también de los que recién inician en sala de 4 o 5 años; el primer período de incorporación a este ambiente diferente es un proceso trascendente. Allí se van configurando los primeros vínculos sociales externos a la familia, también se desarrollan paulatinamente los lazos de una comunidad educativa basados en el reconocimiento mutuo y el cuidado. Como parte de la identidad colectiva que los niños y niñas construyen en el Jardín de Infantes, la relación con los pares se torna importante, en tanto y en cuanto con los otros se enriquecen los aprendizajes de saberes, a la vez que se consolidan los acuerdos en un estar siendo en sociedad.

Resulta significativo detenerse aquí a pensar la importancia del vínculo familia-escuela como parte de la trayectoria escolar de niños y niñas. La construcción de un vínculo de confianza mutua se vuelve una tarea de primer orden, en cuanto la educación de los más pequeños debe involucrar el acompañamiento de las familias como parte de dicha construcción. Aquí se vuelve relevante la tarea comunicativa de las instituciones educativas respecto de los procesos de aprendizaje de niños y niñas hacia las familias, para de esta manera consolidar la autoridad pedagógica que a la escuela le compete.

También es importante promover la participación real de las familias en la vida del Jardín de Infantes, generando espacios donde los saberes que ellas poseen sean reconocidos y valorados como parte de las características socioculturales de la comunidad educativa, con el fin de favorecer la construcción de identidad de niños y niñas desde su diversidad.

Socialización y construcción de la autonomía

En el Jardín Maternal, como parte de su tarea de socialización, una de las capacidades que los niños y niñas irán desarrollando paulatinamente bajo una clara intencionalidad pedagógica, será



la construcción de su autonomía. Para los/las bebés esta autonomía primero se irá conquistando en el plano motriz; al comenzar a movilizarse por sus propios medios, tomar objetos de su entorno, poner en acción un proceder para conseguir algo que quiere.

Posteriormente en el Jardín de Infantes, el desarrollo de la autonomía se irá complejizando tanto en el plano social como cognitivo, ante lo cual el valor de la intervención docente será clave para la construcción de hábitos y formas de pensar en clave crítica, reconociendo el valor de la palabra y los pareceres de los `otros`, pares y adultos.

Brindar experiencias para garantizar la inclusión, a la vez que se promueven espacios para el fortalecimiento de la autonomía, es la intención de repensar una y otra vez los desafíos que la escuela de hoy tiene, en pos de promover el desarrollo pleno de las Infancias.

Por último, es importante aportar que para que el desarrollo de las Infancias transcurra en un proceso de cuidado, garantizando todos sus derechos, es necesario advertir que no toda diversidad o pauta de crianza de los/as niños y niñas es válida. En tanto y en cuanto suelen atribuir a “lo cultural” situaciones de maltrato, abuso, abandono y descuido que ponen en peligro la salud emocional, psíquica y corporal de los niños y niñas. Ante estas realidades, es una responsabilidad ética y política de las instituciones educativas, las autoridades y los/as docentes, realizar los procedimientos necesarios que denuncien tales situaciones de vulneración de derechos y pongan al resguardo a las Infancias.

5.2 Propósitos

- Promover el desarrollo personal y social de los niños y niñas como sujetos de derecho y como miembros activos de la comunidad a la que pertenecen, fortaleciendo la autoestima y autoconocimiento para reconocer a los `otros` con sus potencialidades y derechos.
- Favorecer la construcción de identidad y ciudadanía de los niños y niñas como sujeto transformador de sí mismo y de la realidad social y cultural desde una perspectiva intercultural.
- Generar un clima de afecto y confianza que propicie la construcción de la identidad de los/as niños/as en un marco de convivencia, integrando y valorando en la tarea educativa sus culturas, sus lenguajes, sus historias personales.
- Asumir actitudes democráticas que permitan que los niños se apropien de los valores y los principios necesarios para la vida en comunidad: la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y el aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica; y el respeto a los derechos de los demás.
- Promover el desarrollo de la autonomía vinculado con la toma de decisiones y el trabajo reflexivo desde una perspectiva de género.



- Promover vínculos con las familias y la comunidad a través de espacios de participación activa, fortaleciendo la construcción de proyectos educativos que garanticen el reconocimiento y la inclusión de la primera infancia.
- Desarrollar la expresión y comunicación de diversos lenguajes de los niños y niñas, posibilitando el acceso al conocimiento y recreando las prácticas culturales desde la diversidad.
- Favorecer un abanico de experiencias centradas en el juego a partir de las cuales puedan los niños y niñas expresar sus ideas y representaciones acerca de la diversidad cultural de la que son parte.

5.3 Saberes Jardín Maternal

EJES	SABERES
Autonomía, autoestima y confianza en sí mismo, pares y adultos	● Construcción de un vínculo con otro significativo, seguro y confiable a través de apoyos vinculares; la piel, la mirada, la palabra. ● Reconocimiento y expresión de sentimientos, emociones, afectos y necesidades propios y el reconocimiento por los sentimientos, emociones y necesidades de los otros y las otras. ● Construcción paulatina para la resolución de tareas sencillas de la cotidianeidad o de exploración; tomar utensilios, buscar un objeto, ordenar. ● Construcción paulatina en la adquisición de seguridad para separarse transitoria y progresivamente de los adultos que lo atienden. ● Adquisición de pautas, hábitos y normas para la convivencia e interrelación con el/la otro/a. ● Adquisición de actitudes como la ayuda y la solidaridad con los/as otros/as. ● Desarrollo de actitudes para promover el manejo de la tolerancia ante situaciones de frustración. ● Iniciación en el reconocimiento y expresión de situaciones que generen malestar, incomodidad, angustia, tristeza.
Identidad individual y socio-cultural	● Descubrimiento de sí mismo a través de la exploración sensorio motriz de su cuerpo y de los otros, diferenciando gradualmente a las personas que conforman su entorno inmediato. ● Iniciación en el desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia identitaria plural: la sala, el jardín, el patio.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

	● Iniciación en el reconocimiento de los integrantes de las familias. ● Iniciación en el conocimiento de eventos sociales y culturales de las comunidades y sus familias. ● Iniciación en el desarrollo de actitudes de escucha, del uso de la palabra, la toma de decisiones, la expresión de necesidades.
Enseñar con y en la diversidad	● Iniciación y progresiva adquisición en el reconocimiento de las diferencias y características de los pares y adultos que lo rodean. ● Iniciación en la observación, escucha y expresión de diferentes puntos de vista, intereses y gustos. ● Iniciación en el conocimiento de diversas expresiones culturales propias de la comunidad a la que pertenecen: lenguaje, celebraciones, relatos, música, danzas. ● La habilidad de compartir experiencias y la elaboración de estrategias mediadas por entornos digitales para la resolución de problemas en colaboración con sus pares, en un marco de respeto y valoración de la diversidad.

5.4 Saberes Jardín de Infantes

EJES	SABERES
Autonomía, autoestima y confianza en sí mismo, pares y adultos	● Adquisición y construcción de pautas, hábitos y normas para la convivencia e interrelación con el otro. ● Construcción de la autonomía vinculada con la toma de decisiones respecto a su participación en diferentes actividades, el manejo del espacio y los elementos de la sala. ● Progresiva adquisición y afianzamiento de algunas prácticas higiénicas, organización y orden de los elementos de la sala. ● Construcción de la autonomía con relación a la formulación de variantes en el juego y en diversas actividades. ● Adquisición de actitudes y acciones como el respeto, la ayuda y la solidaridad con los/as otros/as. ● Reconocimiento y expresión de sentimientos, emociones, afectos y necesidades propios y el reconocimiento y respeto por los sentimientos, emociones y necesidades de los otros y las otras. ● Desarrollo de actitudes de tolerancia ante situaciones de frustración. ● Adquisición de actitudes de cuidado hacia la propia persona y hacia los/as otros/as, a través del pedido de ayuda ante diversas situaciones de violencia.



	● Reconocimiento y expresión de situaciones que generen malestar, incomodidad, angustia, tristeza, en los/as niños y niñas.
Identidad individual y socio-cultural	● Desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia identitaria plural. ● Conocimiento y valoración de las diferentes configuraciones familiares. ● Valoración y respeto por la diversidad cultural de género, clase social, nacionalidad, etnia, edad. ● Conocimiento y valoración de la diversidad étnica y cultural de Jujuy. ● Conocimiento y recreación de eventos sociales y culturales de las comunidades y sus familias. ● Iniciación y complejización en el desarrollo de actitudes democráticas; el uso de la palabra, la toma de decisiones, la expresión de necesidades y la construcción de consensos y diferencias.
Enseñar con y en la diversidad	● Conocimiento y valoración de las diferencias y características de los pares y adultos que lo rodean. ● Observación, escucha y expresión de diferentes puntos de vista, intereses y gustos. ● Construcción cooperativa de normas a partir del diálogo sobre situaciones cotidianas donde puedan manifestarse prejuicios, discriminación y otras problemáticas. ● Construcción de vínculos entre pares y con adultos, de afectividad, cuidado y amistad. ● Conocimiento de diversas expresiones culturales propias de la comunidad a la que pertenecen: lenguaje, celebraciones, relatos, danzas, música.

5.5 Bibliografía sugerida para el/la docente

- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte, Brasil: Auténtica Editorial. Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006). Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2004). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial*. Buenos aires, Argentina.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.



FILOSOFÍA PARA Y CON NIÑOS Y NIÑAS



Filosofía para y con Niños y Niñas

¿Qué es pensar? ¿Acaso una condición de la existencia? ¿Pensamos sólo si existimos? ¿Existimos? ¿Qué es la muerte? ¿Por qué morimos? Cuando morimos... ¿A dónde vamos? ¿Nos vamos? ¿Nos transformamos? **El amor.** ¿Qué es? ¿Por qué amamos? ¿En búsqueda de qué lo hacemos? ¿Buscamos algo? ¿Algo que nos falta? ¿Nos falta? ¿Qué? **La belleza.** ¿Qué es? ¿Qué cosas son bellas? ¿Para todos/as son bellas las mismas cosas? ¿Algo bueno, es bello? ¿Qué hace que las cosas/personas sean bellas?...

Este Diseño Curricular pretende presentar, a través de la propuesta de “Filosofía para y con niños y niñas” una forma valiosa de acercarse al conocimiento, de aprender a pensar, de cuestionar críticamente, de permitir a niños y niñas apropiarse de la cultura y de interpelar la realidad de una forma diferente.

¿Qué es Filosofía para y con niños y niñas?

Es una propuesta educativa que busca que niños y niñas ejerciten el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso del otro. A partir de temas tradicionales de la historia de la Filosofía y, mediante un conjunto de pautas metodológicas, cuidadosamente planificadas que rescatan la curiosidad y el asombro de los niños y las niñas.

Filosofía para y con niños busca generar un espacio de acontecimiento del pensar filosófico en comunidad a partir de situaciones compartidas democráticamente por todos/as. Por eso, el pensar filosófico que permite crear esta propuesta, conlleva generar en las aulas **comunidades de indagación**, en las que nos encontramos en un contexto de disposición a la experiencia compartida de pensar.

¿Qué es una comunidad de indagación filosófica?

Es un espacio compartido donde se dirige una indagación. En ella, la participación de cada uno/a debe darse en relación con los/las otros/as, por lo que es necesario comprender y considerar a la comunidad en cuanto a sus relaciones verbales y no verbales, es decir cuidar la comunidad del gesto, la del amor, la de la palabra-lenguaje, la del interés, la motivación y la del pensamiento.

La indagación filosófica es una búsqueda de sentido en la que se prepara a los niños/as para actuar con criterio, alentándolos al diálogo, al análisis de las ideas con flexibilidad, adaptabilidad y creatividad.

En una indagación filosófica, el sentido se construye. No se busca arribar a conclusiones específicas. Niños y niñas pueden plantear sus pensamientos, exponer sus ideas, y elaborar



preguntas, en un clima de respeto, de confianza y de escucha atenta. Un lugar seguro y de cuidado hacia el otro y hacia uno mismo.

El diálogo filosófico por su parte, promueve una actitud crítica, un pensamiento propio, permitiendo que las relaciones se puedan ir estableciendo en el pensamiento conjunto.

Según Accorinti, (2014) en estas comunidades integradas por cada grupo /sala, se pretende que sus integrantes:

- Sean capaces de escuchar atentamente a los otros, considerando sus ideas;
- Revisen sus propios puntos de vista a la luz de los argumentos de los demás;
- Desarrollen sus propias ideas sin sentir miedo por el rechazo o la incompreensión de los otros;
- Acepten y respeten el derecho de los otros a expresar sus propios puntos de vista;
- Pidan y den razones.

La **discusión filosófica** que se produce en las comunidades de indagación no es una discusión científica, no es una conversación coloquial, no es la suma de pensamientos acumulados, no es una sesión de terapia grupal, ni tampoco religiosa. Siguiendo a Lipman (1992), una discusión filosófica se desarrolla a partir de preguntas de los/las niños/as sobre el significado de alguna idea. En ella, se agudizan sus habilidades de razonamiento y de investigación.

Una **buena discusión** ocurre cuando el resultado final marca una diferencia crucial y un progreso comparado con las condiciones dadas al iniciar. Existe un progreso respecto al grupo. Esta discusión se construye entre todos/as acerca de algo que no sabemos, y en ella se genera placer y aparece la voluntad de confrontación de ideas, no de personas.

No es necesario que todos/as los niños/as de la sala participen hablando, ya que algunos/as aprenden más escuchando, lo que no implica que no estén participando plenamente. La escucha es una forma valiosa de participación. Es importante brindar el tiempo, el espacio y la confianza necesaria para que cada uno/a se anime a expresarse.

Si en una discusión filosófica únicamente se sigue el interés de los/as niños/as sin cuidar los procedimientos, la misma puede convertirse en una mera conversación coloquial, y si sólo se persigue la dirección y se descuida el interés, también la indagación puede verse empobrecida.

El rol del/la docente coordinador/a en una comunidad de indagación filosófica

El/la docente coordinador/a debe generar para él mismo, un espacio en el que dirigir la indagación. Su rol es completamente activo, es un actor comprometido en ese proceso, que debe guiar los procedimientos indagatorios, entrelazar, tejer y entramar las ideas de los niños y niñas invitándolos a escuchar al otro/a, enseñando a preguntar, repreguntar, dar ejemplos, entre otros. El /la docente debe animar a los niños/as a pensar por sí mismos/as y debe estar abierto a una variedad de puntos de vista y, de hecho, perseguir la diversidad de pensamiento.



El/la docente coordinador/a debe generar a través de su actuación habilidades cognitivas, de cuestionamiento ético, de traducción, de investigación, entre otras; práctica que requerirá de sensibilidad, de hábitos de escucha y de reflexión.

Por eso, su actitud debe ser inquisitiva y cuidante, provocativa, pero manteniendo el foco y el interés de la discusión. Debe despertar en los niños el deseo de implicarse en un diálogo que los rete a pensar y a producir ideas.

Filosofía para y con niños es una invitación para docentes, directivos y todos los actores implicados en el proceso educativo para animarse a “transformar” las salas del nivel en Comunidades de Indagación a través de motivar a niños y niñas para pensar filosóficamente. Una invitación para seguir investigando, una búsqueda de nuevos caminos con el compromiso de brindar a niños y niñas de nuestra provincia una educación cuidada, transformadora, de calidad.

Es importante considerar que la decisión de incorporar el espacio de Filosofía en la escuela debe responder a una decisión a nivel institucional, donde toda la comunidad educativa se involucre con la propuesta.

Algunas recomendaciones bibliográficas para iniciarse en la filosofía para y con niños y niñas.

- Accorinti, S. (2014). *Filosofía para Niños. Introducción a la teoría y la práctica*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Manantial.
- Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones De la Torre.
- Dirección General de Cultura y Educación. *Una aproximación a la filosofía para y con niños del Nivel Inicial*. Documento de apoyo N°5. Buenos Aires.
- Kohan, W. y Waksman, V., (Comp) (1997) *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC. U.B.A. 1997.
- Waksman, V., Kohan, W (2000). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: 1Novedades Educativas.
- Kohan, W. (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sático, A. y Puig, I., (2000). *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. España: Eumo Octaedro.

CAPÍTULO VII

ORIENTACIONES DIDÁCTICO- METODOLÓGICAS



CAPÍTULO VII. ORIENTACIONES DIDÁCTICO-METODOLÓGICAS

Claves para organizar la enseñanza

Las escenas de aprendizaje en el Nivel Inicial comprenden al niño y la niña como sujetos activos, autores y protagonistas de su vida. Acompañarlos en este proceso inaugural de aprendizaje, requiere de un/a docente sensible que promueva y habilite el despliegue de sus posibilidades, desde la palabra, lo corporal y lo expresivo como condición inherente al cuidado de las Infancias. La disponibilidad corporal del/la docente en su capacidad de escucha, en tanto tiempo y calidad, permite pensar a un sujeto autónomo, aprendiente que se inicia en la construcción del conocimiento descubriendo su propia disponibilidad corporal para aprender.

En la organización de la enseñanza, la disponibilidad espacial de la sala es entendida como un lugar para habitar que acompaña la propuesta pedagógica. Por ello, es relevante instaurar espacios que se construyan desde el recibimiento de los niños/as, un ambiente flexible que permita construir climas de atención, de escucha, de descanso y de innovación, de acuerdo a las características de la edad. Es decir, leer la diversidad en los tiempos del hacer y del pensar, como así también los procesos individuales de los aprendizajes de niños y niñas.

Las propuestas de enseñanza en el Nivel Inicial no siempre pueden estar estructuradas como juego, también es conveniente utilizar otras formas tales como: experiencias directas, actividades cotidianas y de rutinas, impulsar el ingreso de “la novedad” en el proceso simbólico del niño/a.

Un aspecto importante a considerar es el tiempo real que se dedica al juego en la jornada escolar. Resulta fundamental que los actores institucionales puedan revisar los tiempos asignados a las diferentes actividades que se proponen, como también reflexionar acerca de la intencionalidad con que se juega en la escuela para no desvalorizar el juego genuino y terminar convirtiéndolo en actividades de aprendizaje. Tener presente este contraste entre actividades de aprendizaje y juego, permitirá diseñar espacios, tiempos y materiales adecuados.

La disponibilidad del docente se enmarca en comprender la integralidad del niño/a, teniendo que recuperar y resignificar saberes transmitidos por la familia de forma constante y no solo cuando se dispone la enseñanza de tal o cual contenido referido a lo familiar.

La palabra del/la educador/a es la herramienta fundamental para enseñar el lenguaje verbal, que posibilita describir, anticipar, mostrar, y entablar vínculos afectivos. Para promover la producción de sensibilidades estéticas, a través de los diferentes lenguajes artísticos y expresivos que conforman la alfabetización cultural, el/la docente también debe conmovirse con la belleza estética, a la vez que expandir su universo cultural hacia el “descubrimiento” de nuevos saberes.



La propuesta de enseñanza debe constituirse en una experiencia placentera, donde el niño/a, a partir del deseo, se encuentre con su objeto a aprender; con lo cual es prioridad desandar el concepto de “trabajo” en función de incorporar el proceso de aprendizaje.

Algunas orientaciones para la enseñanza:

- Generar espacios de autoría.
- Ofrecer las TIC como herramientas de información y comunicación de saberes; no sólo del contexto social cercano sino también de lo lejano, por ejemplo características de otros países y sus formas de vida.
- Promover experiencias de interacción con el ambiente a través de situaciones de exploración, manipulación activa cada vez más autónoma y sistemática de objetos, materiales y espacios del entorno.
- Las consignas que se brinden deben ser abiertas, problematizadoras, que posibiliten variadas y numerosas oportunidades de experiencias de conocimiento.
- Otorgar el tiempo necesario para equivocarse, intentar soluciones, acuerdos y apropiarse de la experiencia en la resolución de problemas.
- Resulta relevante considerar la disposición corporal del profesor/a quien más allá de organizar, orientar, observar y alentar las actividades debe “hacer” junto a ellos/as, ayudando a cada niño/a a descubrir su propia disponibilidad corporal.
- Anticipar verbalmente o con ayuda de soportes las propuestas de aprendizaje de la jornada para brindar a los niños/as confianza y seguridad.
- Generar espacios de juego que favorezcan la iniciativa propia de los niños y niñas, que les permitan reinventar esos juegos, modificarlos, significarlos, enseñarlos y transmitirlos.
- Secuenciar y repetir propuestas de un juego con sus variantes, que permitan a los niños convertirse en “expertos”.
- Promover espacios de autoría, para favorecer que niños y niñas realicen sus propios descubrimientos.



Espacios, Tiempos y Agrupamientos

*Transformar la diversidad conocida y reconocida es una ventaja pedagógica:
ese me parece ser el gran desafío para el futuro.*
Emilia Ferreiro

Uno de los desafíos que enfrenta hoy el Nivel Inicial es el de reconocer la diversidad y encarar una propuesta educativa concreta para atenderla al interior de cada escuela, de cada sala y con cada docente.

Cuando se pone en el centro de escena del proceso educativo a los niños y las niñas, es posible reconocer quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus necesidades, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales. Sólo entonces, se pueden pensar y desarrollar propuestas de enseñanzas superadoras que involucren activamente a las Infancias.

El enfoque de la diversidad en la educación encuentra su correlato didáctico en el diseño de Aulas Heterogéneas que posibilita reconocer las distintas diversidades que atraviesan el aula (Anijovich, 2014).

El reconocimiento de las diferencias permite, entonces, elegir estrategias de enseñanza y recursos variados, seleccionar y organizar los saberes y las actividades de aprendizaje de diversos modos, y utilizar el tiempo, el espacio y los modos de agrupamiento de niños/niñas de manera flexible.

Para este enfoque de Aulas Heterogéneas, *habitar* significa apropiarse reflexiva y emocionalmente de los espacios, y convertirlos en lugares de trabajo, en sitios adecuados para enseñar y para aprender.

La organización del espacio

Cuando se piensa en los espacios del Nivel Inicial se presentan imágenes con mobiliarios pequeños, juguetes, fotografías, láminas y ornamentaciones diversas, que por su colorido impactan a la vista de cualquier foráneo. En este sentido, es importante la planificación y el diseño de estos espacios, no sólo desde lo estético, sino también, y fundamentalmente, desde lo pedagógico.

Teniendo en cuenta la diversidad de espacios existentes en nuestra provincia, es prioritario que el/la docente los explore, reconozca, acondicione y personalice. Es decir, que se apropie de los mismos y los haga suyos, incorporando en lo posible elementos del ambiente del entorno inmediato. Así, se favorecerá, por un lado, significativas experiencias de aprendizaje, y por otro, la construcción de vínculos de identidad con el ambiente más cercano.

En este marco, el espacio educativo no sólo debe pensarse en el interior de las paredes de un aula de manera aislada, sino que también hay que vincularlo con el contexto inmediato: pasillos, baños, patio, salas cercanas.



Planificar el espacio desde lo estético, haciendo foco en lo pedagógico, es deconstruir estereotipos tradicionales, ornamentaciones clásicas y homogeneizantes, donde el decorado o ambientación con láminas y carteles era intervenido sólo por el/la docente, siendo los niños y las niñas receptores o espectadores de éstos. Hacer foco en lo pedagógico, es afirmar que el centro del proceso educativo son las infancias, y en este sentido, el entorno educativo debe ir en consonancia, permitiéndoles apropiarse de él, rediseñarlo, deconstruirlo, a partir de sus intervenciones, de su impronta, de sus inventivas y/o producciones.

“Las paredes pueden ser diseñadas por los/as docentes, pero también por los/as alumnos/as; y pueden representar un proceso de aprendizaje si, por ejemplo, al comenzar una unidad temática se logran plasmar en ellas los conocimientos previos de los/as alumnos/as y sus preguntas” (Anijovich, 2014, p.84). En la medida que avanza la propuesta, se puede agregar, quitar y/o reformular información como soportes de rutinas, calendarios, registros, cuentos, consignas o contratos acordados, de modo que estimulen la autonomía y releven a el/la docente de ser la única fuente de recordatorios.

Tanto en el Jardín Maternal como en el Jardín de Infantes, es importante que el/la docente tenga en cuenta los intereses y necesidades de los niños y niñas, para organizar esos espacios, y diagramarlos de manera que inviten a quedarse en ellos, a transitarlos, a explorarlos, a jugar con otros/as. Es decir, transformarlo en un lugar dinámico, móvil, en paulatino y progresivo cambio, que a su vez propicie un clima cálido y acogedor.

En el Jardín Maternal, habilitar un espacio para el sueño y el descanso de niños y niñas, en un sector tranquilo, accesible a la mirada constante de el/la docente, les permitirá descansar con serenidad.

Otros espacios por diseñar en el Nivel Inicial son los destinados a la alimentación, la higiene, el aseo, y el juego; lugares donde niños y niñas tendrán la oportunidad de crear vínculos sociales con los demás, a la par de aprender sobre sí mismos y sobre su entorno.

Crear un entorno educativo significa interrelacionar un conjunto de elementos alrededor del espacio que está dentro del aula y en la escuela. Esto significa saber usar el aula y todo lo posible en ella (rincones de trabajo, exhibición de trabajos en las paredes, etc.) pero también cómo aprovechar los sitios comunes del edificio escolar, entre ellos los corredores, los patios, las bibliotecas, los salones (...) también se trata de vincular la escuela con el entorno (el barrio, la ciudad) para establecer una fluida circulación entre el adentro y el afuera. (Anijovich, 2014, p.44)

Las paredes y los diferentes espacios del establecimiento pueden convertirse en *grandes aulas*; ser escenarios donde se plasme no solo información, sino que sean transmisores de cultura, con escritos sobre leyendas, mitos, canciones; fotos de pinturas u obras de autores, escritores locales; noticias sobre eventos escolares y vecinales, entre otras opciones, o que puedan guardar



vinculación con la temática que se está desarrollando. En definitiva, espacios donde el/la docente puede enseñar y niños y niñas pueden aprender.

Otros aspectos por considerar son el equipamiento y mobiliario del jardín, el cual debe ser móvil y de diseño sencillo, que permita además el tránsito y desplazamiento, y sobre todo la recreación de diversos escenarios lúdicos, que variarán de acuerdo con la intención pedagógica, ya sea para juego en sectores, para talleres, actividades de danza, música, entre otros.

La organización del tiempo

Algunas de las dimensiones importantes a tener en cuenta para la organización del tiempo en el Nivel Inicial responde a los tiempos de aprendizaje, los de cada grupo, los de cada niño y niña, que son diversos, que tienen variados ritmos y contramarchas. Y en función de éstas, el/la docente debe organizar sus propuestas de enseñanza.

En el Nivel Inicial se da continuidad al proceso de socialización que se inicia en la familia, socialización necesaria y significativa para el logro de la autonomía, la consolidación de vínculos, y la adquisición de hábitos.

En el Jardín Maternal, los momentos cotidianos como la alimentación, la higiene, el descanso, entre otros, son tiempos individuales que tienen ritmos propios y particulares, que deben ser reconocidos, respetados y acompañados por el/docente.

En general, mientras uno de los educadores toma a su cargo la alimentación, el sueño o la higiene de cada bebé, otro permanece junto al resto de los niños, continuando con las actividades programadas. Así se alternan tiempos individuales y de pequeño grupo. (Picco y Soto, 2013, p.14)

Con el objetivo de profundizar este aspecto en relación con los tiempos de aprendizaje, resulta conveniente que el/la docente comunique anticipadamente a los niños y las niñas lo que se realizará durante la jornada, haciéndolos partícipes, e involucrándolos con las propuestas; a fin de que puedan prever, recordar y anticipar lo que vendrá después, y por otro lado, evitar en ellos/as estados de angustia, incertidumbre y ansiedad; a la vez que articulando de manera serena, flexible y respetuosa, sus ritmos y tiempos personales con los que son propios de la organización escolar.

Se requiere una organización flexible que presente un panorama claro de lo que se propone para trabajar durante el día o la semana, ya sea en una unidad de indagación o en un proyecto que articule las rutinas que se mantienen en el transcurso del tiempo con actividades variadas, y que también reconozca e interactúe con las situaciones imprevistas que se van sucediendo sin perder de vista los propósitos de la enseñanza. (Anijovich, 2014, p.49)



Si tenemos en cuenta las dos variables de tiempo (las institucionales y las de los niños y niñas), es fundamental que el/la docente secuencie y planifique las posibles propuestas; organice y prevea recursos y materiales antes de la llegada de los niños y las niñas al jardín, ya que estos tiempos de espera generan estados de ansiedad, incertidumbre o imprevistos que se podrían evitar.

Asegurar trayectorias escolares exitosas, es afirmar el respeto por los ritmos y tiempos de los niños y las niñas; es reconocer que cada uno tiene niveles de logros diferentes. En este marco, no es conveniente que haya una única propuesta para todo el grupo de alumnos/as, en donde todos inicien, desarrollen y concluyan una actividad en el mismo momento, y de la misma manera. Las propuestas tienen que ser flexibles y diversificadas, que se puedan continuar o que se puedan repetir, habilitando espacios de reflexión y socialización sobre lo realizado, asegurando de esta manera la circulación del conocimiento, y la plena participación de todos/as de acuerdo con sus posibilidades.

En el marco de cada contexto en particular, planificar tiempos y espacios contribuirá a una organización del ambiente favorable para el desarrollo de la acción educativa, en donde los imprevistos o improvisaciones serán parte constitutiva de esta organización.

Los agrupamientos

En nuestra provincia, los agrupamientos en las salas del Nivel Inicial responden a distintos niveles de decisión. En un primer nivel están las decisiones de orden ministerial que disponen agrupamientos de salas multiedad atendiendo a diferentes emergentes; como así también, servicios educativos multinivel, donde niños y niñas de Nivel Inicial y del Nivel Primario comparten un mismo espacio.

En un segundo nivel se encuentran las decisiones que puede tomar un directivo a fin de conformar salas multiedad en función de la matrícula; agrupando niños de 3, 4 y/o 5 años en salas compartidas.

Y en un último nivel de decisión, se encuentran los agrupamientos que realiza un docente de sala, que hacen referencia a los diferentes formatos que propone a niños y niñas para que realicen una actividad. Estos pueden ser individuales, en parejas, tríos, en pequeños grupos, en grupo total completo, grupos integrados con niños/as de diferentes edades.

Las decisiones que el/la docente tome en relación a la organización de los grupos, deben contemplar que éstos sean diversos, flexibles y móviles, que atiendan a la individualidad de los procesos educativos, valorando simultáneamente los beneficios pedagógicos que se obtienen a partir de la conformación de los grupos heterogéneos. Una educación que atiende a la diversidad, debe favorecer a su vez un aprendizaje colaborativo.

Esta modalidad de trabajo que se podría implementar como una organización cotidiana brindará, por un lado, la posibilidad de que cada niño o niña participe de acuerdo a sus ideas,



conocimientos y habilidades, y, por otro lado, favorecerá a la resolución de problemas a partir de un trabajo en equipo, a la consolidación de vínculos, entre otros aprendizajes.

Así, se brinda la oportunidad de que cada uno se exprese de diferente manera. No se trata de dejar que las cosas sucedan espontáneamente, sino que el/la docente será siempre quien guíe, oriente y facilite la adquisición de nuevos aprendizajes.

Formatos Didácticos

*Encontrar posibilidades favorecedoras y opciones pertinentes es una tarea profunda y constante.
(...) Diseñar y evaluar las propuestas posibilita reflexionar y decidir
en función de las prioridades educativas,
desde la mirada del compromiso con la igualdad de oportunidades.*

Laura Pitluk

La organización de las propuestas de enseñanza puede adoptar variados formatos. Vislumbrar las potencialidades de cada uno de ellos es una posibilidad de ampliar las oportunidades educativas. En este sentido, se propone abrir alternativas para la decisión de cada docente y cada institución.

Los formatos que a continuación se presentan ofrecen coordenadas para trabajar las diferentes estructuras didácticas, para los que deberán considerarse los intereses del grupo de niños/as, los proyectos institucionales que se construyen colectivamente y las necesidades y particularidades de cada comunidad educativa.

• Unidad Didáctica

Se organiza a partir de un contexto seleccionado, es decir, que se trabaja indagando sobre un recorte de la realidad desde los aspectos naturales, sociales y culturales que la conforman. Una unidad didáctica comprende una amplia variedad de recortes de realidad, siempre y cuando los mismos estén contextualizados y estructurados en relación con el modo de pensar e interpretar la realidad del grupo de niños y niñas. Un recorte de realidad se vuelve significativo en función de los intereses de cada grupo; de los espacios que resulten relevantes; o bien de los hechos importantes en el tiempo histórico.

Siguiendo a Duprat y Malajovich (2000), la selección de recortes no debe encararse con una lógica clasificatoria adulta como “las plantas”, “la familia”, “los servidores públicos”, sino como aparecen en la realidad misma, y contemplando la edad y el entorno sociocultural de los/as niños/as. Por ejemplo: “la panadería del barrio de la escuela”, o “la chacra” contemplando el contexto, diversidad y costumbres de cada zona.

Las unidades serán una especie de ecosistema en que personas, animales, plantas, actividades productivas/recreativas, ambiente geográfico y humano, etc., estarán entrelazados, interrelacionados naturalmente y que



no podemos separar como compartimentos diferentes porque esto genera artificialidad e irrealismo en el trabajo con niños. (Duprat y Malajovich, 2000).

Los componentes básicos de una unidad didáctica son los siguientes: título, fundamentación, objetivo o propósito general, red o lista de lo enseñable sobre el objeto-recorte (red de contenidos), recursos, estrategias de enseñanza y evaluación.

- **Proyecto**

Los proyectos comparten en gran medida estos componentes fundamentales con las unidades didácticas, sin embargo, las variaciones más importantes remiten al modo de encarar las actividades.

La propuesta de un proyecto parte de un interés o motivación real, basada en situaciones concretas y efectivas de los/as niños/as y de las comunidades en las que habitan. Según Brailovsky (2017) “el proyecto busca siempre generar un sentimiento de pertenencia en el grupo de niños respecto a la actividad. El primer impulso de un proyecto es de orden afectivo: hagamos esto” (p.72).

Los proyectos se organizan en función de una problemática que deberá ser investigada con el compromiso de todo el grupo. Los/as niños/as participan de manera activa en la definición de propósitos, el diseño de propuestas, y acciones que permitirán cumplir con los objetivos.

William Kilpatrick, discípulo de Decroly, propuso cuatro tipos de trabajo por proyectos, según la finalidad que se persiga:

- De producto: se propone la realización de algo concreto.
- De resolución de problemas: implica el análisis de una situación y variadas posibilidades de resolución.
- De elaboración de propuestas: implica la puesta en marcha, el uso de un procedimiento, entre otras posibilidades. Sirven para mejorar una técnica o habilidad concreta.
- De investigación: se propone profundizar conocimientos acerca de una temática y disfrutar con su conocimiento o experiencia.

Cabe destacar que esta clasificación no es taxativa, y que todos ellos conviven e incluso se mixturán y recrean en la práctica docente. En ocasiones, un proyecto puede surgir de historias, de dudas, emergentes de los niños y las niñas, o incluso de una propuesta planteada por el/la docente, pero atendiendo siempre a los intereses de su grupo de alumnos.

Según Anijovich (2010), uno de los objetivos del proyecto es ayudar a los alumnos a ganar autonomía, y a desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas, por lo que las intervenciones docentes deben centrarse en guiar, ayudar a corregir cursos de acción, brindar información según la demanda de los/as alumnos/as, y arbitrar en los aspectos interpersonales que los/as estudiantes no puedan resolver por sí mismos/as.



- **Secuencia Didáctica**

Son propuestas específicas de una disciplina, que pueden coexistir, dar origen, desprenderse o integrar las unidades didácticas y los proyectos, sin embargo, se despliegan lo suficiente como para formular propuestas de enseñanza en breves períodos, de manera creativa.

Permiten un acercamiento a determinados saberes desde diversas propuestas de actividades y la posibilidad de volver sobre ellas para complejizarlas. Se basan en la importancia de retomar lo realizado, estableciendo un equilibrio entre variación y estabilidad.

De acuerdo con Brailovsky (2017), la secuencia “es una estructura didáctica versátil y ágil que permite dotar de organización a propuestas sencillas (...), integrando unas experiencias con otras, permitiendo distintos abordajes de un mismo objeto de conocimiento” (p.78).

- **Itinerario Didáctico o Miniproyecto**

Se denominan de diferente manera según épocas, zonas e instituciones, pero en ambos casos se plantean actividades en continuidad relacionadas en función de los contenidos a enseñar. Estos formatos, al igual que las secuencias didácticas, posibilitan la realización de actividades con continuidad y diferentes niveles de acercamiento al objeto de aprendizaje.

Fabrizio Origlio (2005), quien acuña el término “itinerarios” por primera vez, los define como “una serie de actividades didácticas articuladas para que el niño se apropie de uno o algunos saberes de conocimiento”. Para ello se propone que tengan un carácter fuertemente *experiencial*, y que cada actividad se reitere dando al niño/a la posibilidad de volver a probar, apreciar, explorar o imitar.

Los itinerarios implican un alejamiento de lo estrictamente disciplinar, y abren la posibilidad de repetir actividades, como parte de los aprendizajes a promover, sin necesidad de complejizar.



Modalidades que pueden asumir las Actividades

La forma en que un/a docente organiza las actividades es lo que promueve en sus alumnos/as el placer por aventurarse en nuevos conocimientos, por resolver verdaderos desafíos. Para que estas actividades resulten motivadoras para niños y niñas, al mismo tiempo que promuevan la construcción de aprendizajes, necesitarán abordarse desde una **situación problemática** que implique un desafío posible de resolver.

Estos “problemas” con los que se enfrenten los/las alumnos/as deben ser verdaderos, es decir, representar cuestiones que requieran soluciones necesarias para alcanzar alguna finalidad. Los niños y las niñas tienen que comprender su sentido. Por ejemplo: escribir una receta porque es necesario recordar algo, no por el simple hecho de conocer un tipo de texto.

Por otra parte, las actividades deben colocar a niños y niñas como protagonistas. El/la docente presenta las actividades a través de “**consignas problematizadoras**”, propiciando escenas en las que ellos/as ocupen un rol activo como constructores de su propio aprendizaje. Por ejemplo: ¿Cómo podemos hacer para construir una torre sin que ésta se derrumbe?

A su vez, resulta fundamental que las actividades que el/la docente planifique estén organizadas de forma secuenciada. Es decir, articuladas en el tiempo de forma coherente. Esto significa que cada propuesta debe encontrarse conectada con la anterior, y a su vez con la que le sigue, permitiendo diferentes modos de aproximación al conocimiento.

Cuando las actividades son abiertas, es decir, que en su resolución admiten diversos y diferentes niveles de respuesta por parte de los/las alumnos/as, cada niño/a o grupo de niños/as tiene y ejerce la libertad de encontrar sus propios caminos de resolución, y sus propias respuestas. Esto supone reconocer que los procesos y las acciones desarrolladas por cada niño/a, son diversos. Las actividades deben describir una trayectoria determinada por un inicio, un desarrollo y un cierre.

En los niños y niñas más pequeños/as, el modo en que se organizan las actividades debe permitir un interjuego entre la estabilidad y la variación. Estabilidad en los vínculos, en la organización del espacio físico, y en la organización temporal de las tareas durante la jornada. A su vez, variaciones que propicien nuevos aprendizajes. Estas variaciones pueden configurarse como la combinación de la exploración de nuevos objetos, la práctica de nuevas habilidades, el enfrentarse a nuevos desafíos, entre otros.

Cabe aclarar que las siguientes consideraciones plantean sólo los rasgos más sobresalientes de cada modalidad, sin que esto implique un abordaje acabado ni excluyente, puesto que algunas de las características señaladas son compartidas por varias modalidades. El/la docente en sus prácticas podrá modificarlas, combinarlas, reconstruirlas.

A continuación, se describen algunas alternativas comúnmente desarrolladas en el Nivel Inicial:



- **Actividades de rutina/crianza/cotidianas**

Se ocupan de la alimentación, el descanso, el cambio de pañales, el lavado de manos, el recibimiento y la despedida de niños y niñas y la familia, cada día en la institución educativa; el quitarse el abrigo o el abrigarse. Estas actividades, aun cuando tienen por objetivo la asistencia a necesidades básicas, se conciben como importantes oportunidades de enseñanza y aprendizaje para el/la bebé o el/la niño/a, y para la construcción paulatina de su autonomía.

Las actividades de rutina deben complementar y ampliar las posibilidades de aprendizaje que brindan a los niños y niñas la crianza hogareña. Esta importante tarea vinculada con el inicio de las trayectorias educativas debe comprenderse como una tarea de responsabilidad compartida entre las instituciones y las familias.

La crianza desde los espacios educativos tiene la peculiaridad de ser intencional y sistematizada. Son privilegiados momentos de enseñanza en los que se transmiten saberes sociales, y se establecen paulatinamente ritmos diarios que irán construyendo progresivamente su autonomía. Desde ese lugar, es necesario significar la relación entre asistencia, cuidado y enseñanza desde el ámbito de la Educación Inicial. (Pico y Soto, 2013).

En este sentido, Schlemenson (2002) señala que lo importante es el lazo de amor que asegura la permanencia de una persona, siempre la misma, que pueda mimar, que se haga cargo de la crianza del bebé, la única condición para quien sustituya a la madre en el ejercicio de su función es que desee hacerse cargo del niño y que tenga un psiquismo lo suficientemente desarrollado como para atender e interpretar amorosamente sus necesidades.

- **Escenarios lúdicos**

Son espacios diseñados con sencillos y diversos elementos para la “acción-transformación” por parte de los niños. En ellos el /la docente ambienta diferentes sectores (que pueden ser dentro de la sala o en otros espacios de la institución) variando la disposición del mobiliario y las posibilidades de iluminación con las que cuenta. Además, selecciona y dispone al alcance de los niños una variedad de objetos y materiales anticipando sus posibles combinaciones.

El/la docente debe organizar estos espacios de acción pensando en las posibilidades e intereses de los niños y niñas, y de acuerdo al tipo de experiencias y desafíos que planifica ofrecer. Así, se pueden armar sectores estables o permanentes, donde niños y niñas se reencuentren con aquello que ya conocen, o donde aparezca la novedad, ofreciendo propuestas simultáneas para que cada niño/a pueda elegir libremente.

Los escenarios lúdicos deben diseñarse de tal manera que inviten a la acción, a conocer, a explorar, a jugar; permitiendo a los más pequeños y sus docentes interactuar con ellos, disfrutando, enseñando, aprendiendo, contemplando, probando.



Por ejemplo, se pueden diseñar con una misma temática los diferentes ambientes de una casa utilizando elementos reales y algunos sugerentes y abstractos como elementos de usos múltiples: telas y broches de ropa, cintas y telas, cajas, mesas, sillas, elementos de cocina, cunitas armadas con cajas. Otra opción es la de crear escenarios no relacionados entre ellos, por ejemplo: en un sector de sala puede colocarse un pizarrón con tizas para dibujar, en otro sector telas colgadas que le permitan a los niños/as atravesarlas, levantarlas, arrollarlas. En otro de ellos elementos acordes para manipular, arrojar, encestar, rodar como pelotas de plástico livianas, cajas, tubos de cartón, cubos de tela, entre otros.

- **Juego centralizador**

En esta modalidad el grupo total juega alrededor de una propuesta planteada por el/la docente, o por los mismos niños y niñas. Esta actividad puede suponer o no la asunción de diferentes roles y acciones que se complementan entre sí, redefiniéndose en un juego dramático.

El juego centralizador puede adoptar dos modos diferenciados: cuando todos los niños y niñas realizan acciones similares, por ejemplo, bañar muñecos; o como propuesta en pequeños grupos donde se realizan diversas acciones en simultáneo alrededor de un mismo eje, por ejemplo, un grupo puede vestir a los muñecos, otros darle de comer, mecerlos.

Requiere de una previsión de los materiales, que deberán estar planificados y preparados por el/la docente para el desarrollo del juego.

- **Experiencias directas**

Hacen referencia a propuestas de apertura al mundo social-cultural. Por ejemplo, salidas a entornos cercanos, como un parque o supermercado, o bien la exploración de ambientes y materiales concretos de la realidad, que pueden ser acercados a la sala.

Permiten a niños y niñas reconocerse en otros espacios junto a sus pares, a la vez que realizar anticipaciones, registros y un trabajo reflexivo sobre preguntas o dudas, que la misma experiencia ayudará a formular y responder.

Las experiencias posibilitan, a niños y niñas, partir de la realidad misma para luego desarrollar abstracciones complejas que configuren su autoría. Pueden utilizarse como disparador para la realización de proyectos o unidades didácticas.



- **Juego-Trabajo/Rincones/Juego en sectores**

Siguiendo a Laura Pitluk (2013) el juego-trabajo es:

Una propuesta de actividad que se basa en la organización de diferentes sectores de juego en los cuales se desarrollan diversas propuestas; éstas se vinculan con diferentes áreas del conocimiento y ejes, a fin de presentar la posibilidad de que los niños elijan según sus intereses a qué sector incorporarse a jugar.

Es un momento fundamental e irremplazable en la tarea del Jardín; una actividad fundamentalmente creadora en la cual se conjugan el placer, la enseñanza, el aprendizaje, el trabajo y las tareas/roles. Consta, a su vez, de cuatro momentos: la planificación, el desarrollo, el orden y la evaluación.

La planificación y la evaluación son fundamentales ya que implican la anticipación por parte de los niños/as, del sector al cual van a ir a jugar y del juego a realizar, y posteriormente la confrontación entre lo previsto y lo realizado. El orden y la evaluación pueden alternarse. Dependerá del grupo, del espacio y de las acciones a realizar. Incluso se pueden ordenar algunos sectores antes de la evaluación, y dejar otros armados con el fin de observar lo realizado y ordenarlos posteriormente.

Algunos de los sectores posibles de armar en una sala, pueden ser: de arte, de dramatizaciones, de biblioteca, de construcciones, de juegos de mesa/tranquilos, de ciencias, entre otros.

En este tipo de propuestas, el/la docente transita por los diferentes sectores corroborando las anticipaciones, creando nuevos desafíos, acompañando, participando de las propuestas de juego, siempre con una mirada atenta a las interacciones entre el grupo de pares.

Una innovadora propuesta es la del **Juego trabajo en red**, una alternativa que propone Graciela Volodarski (2006) en la cual los distintos sectores se conectan e interactúan para establecer una red de relaciones que profundizan y complejizan el conocimiento de la realidad, constituyéndose en una trama social significativa. Los sectores/espacios de juego se construyen en la medida en que se va jugando con la colaboración de los niños y niñas de la sala.

- **Trabajo-Juego**

Puede partir de una experiencia directa (aunque no necesariamente), y luego los/las niños/as preparan materiales o producciones para desarrollar el juego-trabajo, como, por ejemplo, armar una panadería en la sala.

Debe existir un momento previo de preparación de los materiales, lo que conlleva a definir qué se va a elaborar, con qué elementos, quiénes lo harán, y de qué manera se llevará a cabo. Siguiendo con el mismo ejemplo, los niños y las niñas podrán, por ejemplo, modelar con masa panes, pizzas, elaborar una caja registradora, carteles, billetes. Al finalizar este proceso, se



incorporan los materiales realizados en los rincones para iniciar, en grupo o subgrupos, el juego-trabajo.

Un momento fundamental en esta actividad es el reajuste de lo planificado en relación con los objetos producidos, según el objetivo que se quiere alcanzar; como también la revisión de imprevistos surgidos en la ejecución del juego.

La figura del/la docente es similar a la del juego-trabajo, es decir que guía, acompaña, organiza el juego, problematiza las propuestas, plantea desafíos.

En general, esta actividad supone un trabajo de varios días, aunque con niños y niñas más pequeños/as es recomendable reducir este tiempo, para no generar demasiada ansiedad ni desgaste en las tareas de preparación.

- **Talleres**

Implican el desarrollo de propuestas en pequeños grupos, alternadas con el trabajo individual y en grupo total, creando espacios de reflexión acerca de los contenidos, y la puesta en marcha de lo realizado. Al interior de los grupos se realizan producciones compartidas a través del uso de materiales que posibiliten un accionar concreto.

La modalidad de taller posibilita el trabajo cooperativo, convirtiéndose en un espacio privilegiado para aprender con otros/as a discutir, argumentar posiciones, llevar a cabo procesos de investigación, resolución de problemas y asumir una posición activa con respecto a la construcción de conocimientos, su acceso y circulación/socialización.

Cualquier actividad puede realizarse con la dinámica de taller. Por ejemplo, taller de juegos matemáticos, de construcción (de diferentes objetos), de literatura, entre otros.

La figura del/de la docente aparece como coordinador/a, guía, o bien acompañante de los procesos de aprendizaje. Los niños y las niñas, por su parte, son los protagonistas, los responsables, los “hacedores de sus propios procesos”.

Esta modalidad se configura en un espacio de trabajo democrático que promueve la participación, la creatividad y la tarea compartida mediante dinámicas que incorporen el juego, asociado a diferentes estrategias para propiciar los aprendizajes.

Una interesante propuesta es la realización de **talleres integrados**, con niños y niñas de diferentes edades. En ellos, se produce un conocimiento más intenso de los diferentes niños y niñas, docentes, directivos, a la vez que se brinda la posibilidad del reconocimiento de diversos espacios y materiales institucionales. Se promueve el resguardo de la solidaridad, la preocupación por el bien común, el respeto por todos/as y cada uno/a como parte fundamental del entramado institucional.

Este espacio pedagógico se transforma en un formato privilegiado y clave para el desarrollo de la ampliación de la jornada.



BIBLIOGRAFÍA



BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (2009). *La escuela inteligente en el marco de la gestión del conocimiento*. Distrito Federal, México. Instituto Politécnico Nacional. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179414895004>
- Ajuriaguerra (1973). *Manual de Psiquiatría infantil*. Barcelona. España: Masson. S.A.
- _____ (1985) Revista *Do corpo e da linguagem*, N.º 12. Rio de Janeiro, Brasil.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Brailovsky, D. (2017). *Didáctica del Nivel Inicial en clave pedagógica*. CABA, Argentina: Novedades Educativas.
- Broitman, C., Kuperman, C. y Ponce, H. (2008). *Números en el Nivel Inicial. Propuestas de Trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Hola Chicos.
- Calmels D. (2010). *Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires, Argentina: Biblos, 3ª edición.
- _____ (2001). *Cuerpo y saber*. Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC, 3ª edición.
- _____ (2009). *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Puerto Creativo.
- Cappelletti, G. (2014) *La autonomía como meta educativa*. En: Anijovich, R. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: aprender y enseñar en la diversidad*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Corral, M.T. (2009) en *Grandes Temas para Los Más Pequeños. Acerca de la complejidad en la Educación en los primeros años*. Buenos Aires, Argentina: Puerto Creativo.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- De la Vega, E (2014). *Diversos y colonizados. El sueño multicultural de la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural: lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Educación Sexual (2007). *Piedra libre a la Educación Sexual en el Nivel Inicial*. Recuperado de: https://ieseclestone-caba.infed.edu.ar/sitio/numeros-publicados/upload/Revista_8.pdf
- El Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino*. (2001) Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2001/historiadelosjardinesdeinfantes901delaprovinciadebuenosair..pdf>



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- Goldschmied, E. y Jackson, S. (2000). *La Educación Infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata, en: Instituto Nacional de Formación Docente (2016). *Clase 3: Distintas propuestas de actividades y juegos que promueven la exploración y el juego con materiales y objetos. Módulo: El juego y la enseñanza. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- González, A. Weinstein, E. (2016). *La Enseñanza de la Matemática en el Jardín de Infantes a través de secuencias Didácticas*. 1a. ed. 12a. reimp. Rosario, Argentina: Homo Sapiens
- Graciano, A; Laborde, S (2012): *Políticas de Infancia*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Gvirtz, S. (2006) *La Mejora Escolar: Ideas y Acompañamientos para Supervisores*. Universidad de San Andrés. En <https://studylib.es/doc/5408204/la-mejora-escolar--ideas-y-herramientas-para-supervisores>.
- Gvirtz, S; Podestá, M. y Aguerro, I. (2007) *Mejorar La Gestión Directiva en la Escuela*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Harf, R. (2011) *El sentido de la Alfabetización en la Educación Inicial en Relatoría del Foro para la Educación Inicial*, MEN. Recuperado en: <http://panorama.oei.org.ar/dev2/wp-content/uploads/2018/05/Documento-sobre-EABP-8-5-18.pdf>
- Johnson, D. Johnson, R. Tholubec, E. (1999). *El aprendizaje colaborativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICF
- Jornada intersectorial de debate (2018) *La Enseñanza y Aprendizaje Basados en Proyectos (EABP). Sistematización del proceso colectivo de construcción*. CABA. Argentina.
- Kaufman, A. (1994). *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Santillana S.A.
- Kaufmann V. Serafini C. y Serulnicoff A. (2005) *El ambiente Social y Natural en el Jardín de Infantes. Propuestas Didácticas para las salas de 3, 4, y 5 años*. Buenos Aires, Argentina: Hola Chicos.
- Kaufmann V. y Serulnicoff A. E., en Malajovich A. (comp.) (2000). *Conocer el ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial. Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lesbgueris, M. (2014). *¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas*. Buenos Aires, Argentina. Biblos.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Maddonni, P. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Malajovich A. y Canosa, M. (2008). *Orientaciones didácticas para la educación inicial -1a parte-: serie desarrollo curricular* 1a ed. La Plata, Argentina.
- Malajovich, A. (2002). *Análisis de los documentos curriculares de Iberoamérica*. OEI. Buenos Aires, Argentina.
- _____ (Comp.) (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires Argentina. Paidós.



- _____ (Comp.) (2012). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.
- Maldonado, E. (2010). *Los ejes psicomotrices. Cuerpo espacio y tiempo en el mundo andino*. En Cuerpo PSM N° 9. Montevideo, Uruguay.
- Meiriéu, P. (2016). *Una llamada de atención*. CABA, Argentina. Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Argentina: Planeta.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Cuadernos para el aula: Nivel inicial Volumen 1: Juegos y Juguetes. Narración y Biblioteca*. 1a ed. Ilustrada. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el aula: Nivel inicial Volumen 2: Números en Juego. Zona Fantástica*. 1a ed. Ilustrada. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Cuadernos para el aula: Nivel inicial, Volumen 3: El Ambiente Social y Natural*. 1a ed. ilustrada. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Programa Nacional de Formación Permanente. "Nuestra Escuela". Entrevista a Daniel Calmels*. Disponible en <https://www.youtube.com/channel/UCIfDwfceAomKy3Cyeki5L2Q>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2012) *Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de Enseñanza. Documento de Trabajo*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Fundamentos políticos-pedagógicos: la alfabetización inicial en la unidad pedagógica*. CABA, Argentina.
- Mirsilis, G. (2009) *Todos en la escuela*. UNSAM EDITA. Buenos Aires. Argentina
- Nicastro, S. y Greco, M. (2016). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos de formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Origlio, F. (2005). *Itinerarios didácticos para el Ciclo Maternal. Propuestas educativas de 0 a 3 años*. Buenos Aires: Hola Chicos.
- Pérez, C. y Echeverri, J. (eds.) (2010). *Memorias Primer encuentro amazónico de experiencias de diálogo de saberes*. Leticia, Colombia: Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia.
- Picco, P. y Soto, C. (2013) *Construyendo Experiencias de enseñanza y cuidado en las instituciones para la primera infancia. Temas para niñas y niños menores de 3*. MEN, Argentina. Recuperado en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/109823>
- _____ (2013). *Temas de 0 a 3 Años. Experiencias de Educación y Cuidado para la Primera Infancia*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Pitluk, L. (2009). *Educación en el Jardín Maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- _____ (2010). *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- _____ (coord.) (2016). *Articulación entre la Educación Inicial y la Educación Primaria. Continuidades y encuentros*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.



- Pozner, P. (2007). *El papel de la supervisión en la mejora de la calidad de la educación*. México. Disponible en: http://www.poznerpilar.org/biblioteca/el_papel_de_la_supervision_en_la_mejora.pdf
- Quiroz, A. Picco, P. y Soto, C. (2012) en Actualizar el debate en la educación inicial *Políticas de Enseñanza. Documento de trabajo*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales (2007). *El diálogo Tónico y la construcción de la identidad personal*. Número 25. Vol 7. Recuperado en: <https://psicomotricitatgirona.files.wordpress.com/2013/05/dialogo-tc3b3nico-y-construccion-tc3b3n-identidad-cori-camps.pdf>
- Rosemberg, C y Borzone de Manrique, A. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires, Argentina.
- Sarlé, P. (2016). *La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación*. RELADEI - Revista latinoamericana de Educación Infantil. Recuperado de <http://www.reladei.net>
- Sarlé, P. (coord.) (2010). *Lo importante es jugar. Cómo entra el juego en la escuela*. Rosario, Santa Fe, Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- Sarlé, P. Sáenz, I. y Rodríguez, E. Batiuk, V. (Coord.) (2010). *El Juego en el Nivel Inicial*. Cuadernos para el Aula. Buenos Aires, Argentina.
- Schlemenson, S. (2002). *Jornada sobre crianza, cantos y cuentos*. Buenos Aires, Argentina: Centro Cultural San Martín: Mimeo.
- Soto, C. y Violante, R. (2012) *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares en Políticas de Enseñanza. Actualizar el debate en la educación inicial*. Documento de trabajo: Ministerio de Educación de la Nación
- Soto C. y Violante R. (2010). *Didáctica de la Educación Inicial: Aportes para el Desarrollo Curricular* - Documento MEN. Buenos Aires, Argentina.
- _____ (comp.) (2005). *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid, España: Ciruela.
- Sztajnszrajber, D. (2015) *Consejos para el cambio educativo: Enseñar desenseñando*. Encontrado en: www.las400clases.com
- Terigi, F (2010) Las trayectorias escolares como objeto de las políticas públicas. Desafíos y perspectivas. Primeras jornadas de intercambio Federal: Experiencias de reorganización de las trayectorias escolares en el Nivel Primario.
- _____ (2008). *Detrás está la gente*. OEA, Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar", Seminario Virtual de Formación, Clase 1. Recuperado de https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Detras_esta_la_gente-_Terigi.pdf



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- Tomasini, M. (2008). *Categorización sexual y socialización escolar en el Nivel Inicial en Cuerpos y Sexualidades en la Escuela, de la "normalidad" a la disidencia*. G. Morgade y G. Alonso (comp.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Turri, C. (2004). *Pensar la evaluación como sostén y ayuda. Evaluar desde el comienzo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Valiño, G. (2006). *Encuentro regional de educación inicial: "Intercambio para el fortalecimiento de políticas en educación inicial"* Ponencia y debate: "El juego en la infancia y en el nivel inicial" Buenos Aires, Argentina.
- _____ (2017). *Niños y maestros jugando. Orientaciones para enseñar a jugar en el Jardín de Infantes*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- _____ (coord). *Jugar juntos y aprender distintos juegos*. Una propuesta construida a partir de la experiencia. Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires.
- Vayer, P. (1985). *Educación Psicomotriz, El diálogo Corporal*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Violante, R. (2001). *Enseñanza en la Educación Inicial I y II. Documento para el debate curricular*. Dirección Curricular. Secretaría de Educación. GCBA, Argentina. Disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/meni1y2web.pdf>
- Violante, R. y Soto, C. (2011). *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*. El texto completo de esta conferencia puede consultarse en el documento: Relatoría del Foro para la Educación Inicial, Ministerio de Educación de la Nación.
- Volodarski, G. (2006) *Nivel Inicial. Juego-trabajo en red: ideas y propuestas renovadoras para aplicar en la sala*. Buenos Aires, Argentina. La Crujía ediciones.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grupo editorial Grijalbo.
- Wallon, H. (1980). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona, España: Crítica.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona, España: Gedisa.

NORMATIVAS Y DOCUMENTOS

- Constitución de la Provincia de Jujuy (1986) Jujuy, Argentina.
- Constitución Nacional Argentina
- Convención sobre los derechos el niño. (1990) UNICEF
- Declaración de Purmamarca (2016) CFE.
- Dirección General de Cultura y Educación (2000) Duprat H., Malajovich A., en Circular técnica 03/2000. Estrategias didácticas para el Nivel Inicial. La Plata, Argentina.
- Documento DINIECE (2013) *La supervisión educativa en nuestro país: El Trabajo del Supervisor en Cinco Jurisdicciones*. Serie La Educación en Debate N° 12.
- Dossier C.E.A.P.I. (2016) Coordinación Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Secretaría de Gestión Educativa. Ministerio de Educación.
- Ley de Convención sobre los Derechos del niño N° 23849 (1990). Argentina.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Ley de Educación Inicial. Modificación N° 27.045 (2014). Argentina.
Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Argentina.
Ley de Educación Provincial N° 5807 (2013). Jujuy, Argentina
Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2005). Argentina.
Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 (2005) Argentina.
Ley General del Ambiente N° 25.675. Argentina.
Ley Nacional de Educación en Contexto de Encierro N° 26.695 (2011). Argentina.
Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006). Argentina.
Ley Provincial de Protección Integral de la Niñez, Adolescencia y Familia N° 5.288 (2001) Jujuy, Argentina.
Ministerio de Educación de la Nación. (2004). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial*. Buenos aires, Argentina.
Ministerio de Educación de la Nación. (2018) *Núcleos de aprendizaje prioritarios para educación digital, programación y robótica*. Buenos Aires, Argentina.
Resolución Ministerial N° 228 (2004) *Aprobación de los N.A.P. para el Nivel Inicial*. CFE.
Resolución Ministerial Provincial N° 403 (2003) *Reglamento de Nivel Inicial*. Jujuy, Argentina CFE.
Resolución Ministerial Provincial N° 0817-E-16. *Ampliación de Jornada*. Jujuy, Argentina. CFE.
Resolución Ministerial N° 285/16. *Plan Estratégico Nacional Argentina Enseña y Aprende*. CFE.
Resolución Ministerial N° 330/17. *Marco de Organización de los Aprendizajes* CFE.

DISEÑOS CURRICULARES CONSULTADOS:

Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General. C.A.B.A., Argentina (2000)
Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños desde 45 días hasta 2 años. C.A.B.A., Argentina (2016).
Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años. C.A.B.A., Argentina (2000)
Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años. C.A.B.A., Argentina (2000)
Diseño Curricular Provincial para Jardín Maternal de Buenos Aires, Argentina (2003).
Diseño Curricular para la Educación Inicial de Buenos Aires, Argentina (2008).
Diseño Curricular para la Educación Inicial de Salta, Argentina (2010).
Diseño Curricular Provincial para Jardín Maternal de La Plata, Argentina (2012).
Diseño Curricular Provincial para Jardín Maternal de Mendoza, Argentina (2014).
Diseño Curricular Provincial Educación Inicial de Mendoza, Argentina (2015).
Diseño Curricular Provincial de Educación Inicial de Córdoba, Argentina (2011 – 2015).
Diseño Curricular para los Jardines Maternales Municipales de la Ciudad de Córdoba. Argentina (2007).
Diseño Curricular para la Educación Inicial de Chubut, Argentina (2013).
Diseño Curricular para la Educación Inicial de La Rioja, Argentina (2015)
Diseño Curricular para la Educación Inicial de Santa Cruz, Argentina (2015)
Diseño Curricular para la Educación Inicial de San Juan, Argentina (2016)



Gobierno de JUJUY
Ministerio de Educación
Secretaría de Innovación y Calidad Educativa
Dirección de Planeamiento Educativo

