



# Educación Primaria

Orientaciones Pedagógicas y Didácticas

DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA





**Martín Llaryora** | Gobernador

**Myrian Prunotto** | Vicegobernadora

**Horacio Ademar Ferreyra** | Ministro de Educación

**Luis Sebastián Franchi** | Secretario de Educación

**Andrea Fessia** | Subsecretaria de Coordinación Educativa

**Gabriela Cristina Peretti** | Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación

**Enzo Cravero** | Subsecretario de Vinculación y Transferencia de Conocimiento

**Nora Esther Bedano** | Secretaria de Coordinación Territorial

**Claudia Amelia Maine** | Secretaria de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior

**Lucía Escalera** | Subsecretaria de Administración

**Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación |**  
Gabriela Peretti

**Subdirección de Desarrollo Curricular y Acompañamiento Institucional |**  
Natalia González

**Educación Primaria. Orientaciones Pedagógicas y Didácticas**

**Cómo citar este material:**

Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación. Subdirección de Desarrollo Curricular y Acompañamiento Institucional (2025). *Educación Primaria. Orientaciones Pedagógicas y Didácticas*.

**Equipo de producción · Currículum Córdoba**

Coordinación general: Natalia González

Coordinación pedagógica: Valeria Barzola

Colaboradores en proceso de escritura: Paula Gordillo, Andrea del Valle Pereyra, María Victoria Vega

Corrección literaria: Sandra Curetti

Gestión y producción de materiales educativos: Carolina Cena y Julieta Moreno

Diseño gráfico y editorial: Carolina Cena y Julieta Moreno

Ilustraciones: Claudia Espinoza

Agradecemos la lectura crítica de este documento a la Dirección General de Educación Primaria, la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza y equipos técnicos de la Subdirección de Desarrollo Curricular y Acompañamiento Institucional.

---

El uso de un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos sexistas y que permita visibilizar todos los géneros es una preocupación en esta publicación. Únicamente por cuestiones de simplificación en la redacción y de comodidad para la lectura, se ha optado por usar en los términos generales las/os niñas/os, las/os adolescentes y jóvenes y las/os adultas/os.

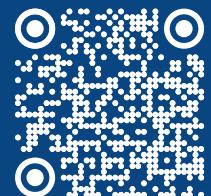


# Educación Primaria

Orientaciones Pedagógicas y Didácticas



## *Para nuestras infancias cordobesas*



“Sos mi Sol flaquito,  
sos mi principito.  
Sos mi Sol juguete,  
mi gran banquete.

Sos mi Sol frazada,  
sos mi madrugada.  
Sos mi Sol viajero,  
mi circo entero.

Sos mi sol canguro,  
sos higo maduro.  
Un Sol solitario,  
mi campanario.

Sos mi Sol gigante,  
sos mi pan crocante.  
Un Sol trapecista,  
mi equilibrista.”

(Pescetti, L.M. y Gómez, M. 2018,  
Sos mi sol flaquito)<sup>1</sup>.

---

1. Pescetti, L.M. y Gómez, M. (2018). Sos mi sol flaquito. [Canción]  
Guitarra: Damián Waitman. Voz: Natalia Baravalle

## Marco Curricular Común

Perspectivas político-pedagógicas de la renovación curricular.



## Orientaciones Pedagógicas y Didácticas. Educación Inicial · Primaria · Secundaria

Diálogos sobre las finalidades formativas y los procesos de la enseñanza y aprendizaje de cada nivel.



## Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular

Recorridos por las metas por ciclo, los aprendizajes y contenidos y los indicadores de logro a lo largo de la escolaridad.



Lenguaje/Lengua  
y Literatura



Matemática



Ciencias Naturales



Ciencias Sociales



Ed. Tecnológica y  
Cs. de la Computación



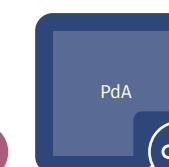
Lengua Extranjera  
Inglés



Educación Artística



Educación Física



Ciudadanía y  
Humanidades



Formación para  
la Vida y el Trabajo



# Índice

<b>Presentación</b>	07
<b>¿Cómo está organizado este documento?</b>	09
<b>I. Finalidades de la Educación Primaria</b>	10
Las finalidades formativas en términos de aprendizajes	13
<b>II. Infancias, hoy</b>	14
<b>III. Escuelas: comunidades de aprendizaje vivas</b>	18
El Proyecto Curricular Institucional como construcción colectiva y dinámica	20
Vínculos que (se)transforman	21
<b>IV. Enseñar y aprender para comprender el mundo:     claves para una educación primaria situada y con sentido</b>	26
Los procesos de enseñanza desde la pedagogía de la comprensión	27
Planificación didáctica: nuevos horizontes para el diseño y la invención	30
El aprendizaje profundo: indagar, transferir, transformar	33
El cómo de la enseñanza: diversificar la enseñanza a través de los formatos curriculares y pedagógicos	34
Experiencia y juego como ejes pedagógicos	37
Evaluación como aprendizaje	38
<b>V. Estructura curricular de la Educación Primaria</b>	40
<b>Referencias</b>	43

## Presentación

En este proceso de renovación pedagógica, la escuela es el espacio donde el currículum se recrea colectivamente, se interpreta y coconstruye. Es un territorio abierto a la invención, donde la práctica docente encuentra sentido y propósito, a través del diálogo en comunidad. Este documento curricular se presenta, entonces, como una invitación a imaginar y seguir desplegando diversas y situadas formas de enseñar y aprender, que se materializan en las experiencias cotidianas que acontecen en las escuelas cordobesas. A su vez, se constituye como una nueva oportunidad para acompañar a las/os educadoras/es en los procesos de toma de decisiones vinculados con las prácticas pedagógicas en el territorio.

En la colección de documentos que conforman el **Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba · Currículum Córdoba<sup>1</sup>**, este material retoma la perspectiva político-pedagógica del **Marco Curricular Común** (Córdoba, Ministerio de Educación, 2025a), enfocándose en la **Educación Primaria**. Plantea las *finalidades formativas del nivel* desde una concepción de las infancias como construcción sociohistórica, atravesada por diferencias culturales, desigualdades sociales, contextos familiares y escolares diversos, así como por los avances en el reconocimiento de los derechos de las infancias y las transformaciones ambientales, tecnológicas y globales. Esta mirada reconoce a *las/os niñas/os como sujetos de derecho y de experiencia* e invita a pensar instituciones educativas que cuiden, alojen y enseñen desde la heterogeneidad, fortaleciendo y colaborando

---

1. Constituido por un *Marco Curricular Común*, *Orientaciones Pedagógicas y Didácticas* para cada nivel y *Progresiones de Aprendizaje* para cada campo/espacio curricular.

en el despliegue de saberes y capacidades de cada estudiante. **De este modo, la escuela se consolida como un espacio colectivo de encuentro y de construcción de sentido, que amplía horizontes culturales y brinda oportunidades formativas en clave de calidad, equidad, igualdad e inclusión<sup>2</sup>.**

Asimismo, este texto curricular dialoga con las **Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular** (Córdoba, Ministerio de Educación, 2025b), convirtiéndolas en herramientas genuinas para los procesos de toma de decisiones pedagógico-institucionales, que posibilitan y configuran el *proyecto formativo integrado* que da sentido y continuidad a las trayectorias escolares (Córdoba, Ministerio de Educación, 2025b). Así, cada instancia de planificación y resignificación de propuestas didácticas se entiende como parte de una totalidad y contribuye a la renovación de la apuesta pedagógica. Tal como plantea el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a), estos procesos constituyen otro elemento de definición curricular, porque modelan modos de transmisión, de vínculos con el conocimiento y de construcción de experiencias de aprendizaje, que fortalecen las vinculaciones entre las finalidades formativas del nivel y las prácticas de cada comunidad escolar. (ME, 2025a).

En la construcción de **Educación Primaria. Orientaciones Pedagógicas y Didácticas**, se recupera e integra, por un lado, el trabajo colaborativo realizado entre los equipos técnicos, supervisores, equipos directivos y docentes en la renovación curricular<sup>3</sup> y, por el otro, la sistematización de las consultas curriculares a toda la comunidad educativa<sup>4</sup>. Las experiencias que tienen lugar en diferentes escenarios institucionales, a lo largo y ancho de nuestra geografía provincial, resultan clave para conocer y articular lo ideal con lo posible, en aras de uno de los principios establecidos en el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a): la necesidad del diálogo entre innovación y viabilidad como camino para impulsar las transformaciones, desde las realidades que atraviesan las escuelas, es decir, con una mirada situada y territorial.

Una escuela que habilita variadas formas de expresión y comprensión, que organiza sus espacios y tiempos con intencionalidad pedagógica, cuidando las miradas y los vínculos que allí se entraman, es una escuela que abre múltiples caminos al aprendizaje. Es ahí donde este material se ubica, como parte de un entramado institucional que se expande y renueva con cada práctica, y en cada decisión compartida, habilitando a imaginar otros modos de hacer escuela, de transformarla, revalorizando la autonomía institucional y la heterogeneidad de las aulas, sobre la base de un marco de actuación común que garantiza la igualdad de oportunidades y favorece la justicia curricular<sup>5</sup> para cada niña/o.

2. La equidad es concebida desde la inclusión, la igualdad de oportunidades y la atención a las necesidades de todas/os los estudiantes, enfatizando en la superación de desigualdades y la eliminación de la discriminación. A partir de acciones vinculadas con la formación docente, el apoyo a estudiantes con discapacidades, la accesibilidad física y los programas específicos buscan garantizar las mismas posibilidades de desarrollo pleno. Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). *Plan de Desarrollo Educativo 2024-2027. Con proyección 2033*.
3. A través del trabajo realizado en las diferentes rutas de la innovación y propuestas del Programa TRANSFORMAR@CBA.
4. Se hace referencia a la consulta curricular 2024, “Diálogo Educativo”, y también la realizada a partir de la publicación de los materiales de la renovación de Currículum Córdoba – versión en consulta (*Marco Curricular Común y Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular*) – durante 2025, conjuntamente con el trabajo llevado a cabo en el marco de las Comunidades de Aprendizaje desde el currículum de Currículum Córdoba, como las Jornadas Pedagógicas “Currículum Córdoba en el marco de TRANSFORMAR@CBA”, los Clubes de Lectura y los espacios de Acompañamiento Institucional, que han recuperado, durante su desarrollo, aportes a los materiales publicados.
5. Entendida como camino hacia la justicia social, orienta la integración de la pluralidad de saberes y experiencias de las/os estudiantes, las familias, las comunidades, en procesos educativos situados, y actúa como criterio para revisar las tradiciones de enseñanza desde una opción democrática (Connell, 2009).

# ¿Cómo está organizado este documento?

1

## Finalidades de la Educación Primaria



2

## Infancias Hoy



3

## Escuelas: comunidades de aprendizaje vivas



4

## Enseñar y aprender para comprender el mundo: claves para una educación primaria situada y con sentido

5

## Estructura curricular de la Educación Primaria



## I. Finalidades de la Educación Primaria

Como parte del proceso de construcción colectiva del currículum, las finalidades formativas son consideradas como *horizontes de posibilidad*, que la política educativa se propone ofrecer de manera sistemática, y fueron elaboradas a partir de instancias consultivas con la ciudadanía y la comunidad escolar.

Tal como señala el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a), estos horizontes de posibilidad se asientan en la trama de acuerdos sobre lo que es sustantivo que la educación pública, de gestión estatal y privada, transmita a las nuevas generaciones, es decir, los sentidos y las convicciones sobre los aprendizajes y la enseñanza, que conjugan lo que la sociedad y las comunidades han aprendido en las últimas décadas.

Estos horizontes de posibilidad mantienen un diálogo abierto entre las direcciones de nivel y modalidades, las/os supervisoras/es, los equipos directivos, las/os docentes, las/os estudiantes, las familias y otros miembros de la comunidad, y se van nutriendo y desplegando en el hacer cotidiano a partir de las experiencias de enseñanza y aprendizaje compartidas en las escuelas.

Para definir las finalidades formativas, se toma, como punto de partida, una consideración: **el saber escolar representa al mundo e ilustra modos de vivir**; entonces, en este marco nos preguntamos: ¿qué vida tienen y podrían vivir las infancias?, ¿qué mundo habitan y podrían habitar?, ¿en qué comunidades? Estas preguntas, inevitablemente, se enlazan con otras: ¿con qué infancias trabajamos?, ¿qué infancias imaginamos?, ¿para qué tiempo-época? ¿qué escuelas habitamos?, ¿qué relaciones se podrían promover entre escuela/s, mundo/s y vida/s?<sup>1</sup> ¿qué saberes y experiencias se podrían recrear y promover, en consonancia con lo que vivimos e imaginamos?

1. Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico y Skliar, C. (2018). Educar en tiempos de aceleración e innovación. En *NÓMADAS* 49, octubre. Universidad Central.

A partir de estas preguntas, y con la intención de refundar acuerdos y continuar sosteniendo el diálogo en el territorio de las comunidades escolares, esta propuesta entrama principios y valores que se inspiran en la Constitución Nacional (1994) y la Constitución Provincial (2001); la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, n.º 26 061 (2005); la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes de la Provincia de Córdoba, n.º 9944; la Ley de Educación Nacional, n.º 26 206 (2006); la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba n.º 9870 (2010); la Ley de Educación Sexual Integral, n.º 26 150 (2006); la Ley de Educación Ambiental Integral, n.º 27 621 (2021) y los acuerdos del Consejo Federal de Educación. Encuentra también sus fundamentos en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). Asimismo, retoma los compromisos y antecedentes de políticas educativas curriculares provinciales, trascendiendo a los gobiernos que las originan, como la iniciativa que dio lugar a un proceso de actualización curricular en torno a la mejora de los aprendizajes y la enseñanza (2012-2023) y el *Plan de Desarrollo Educativo Provincial (2024-2027), con proyección 2033* (Córdoba. Ministerio de Educación, 2024), que propone el presente proceso de renovación curricular.

En este sentido, las finalidades formativas son *formativas* porque expresan definiciones ideológicas, políticas y pedagógicas, que determinan el papel de la educación en la formación de las/os ciudadanas/os y las sociedades. Considerando los acuerdos compartidos, se asume que la escuela contribuye a garantizar la protección integral de niñas/os, promoviendo una formación centrada en experiencias de aprendizaje que favorecen la posibilidad de aprender con otras/os y de hacer uso de la palabra como ejercicio y derecho, impulsando acciones estudiantiles participativas que le den protagonismo a las voces de las infancias. Esto es

possible al considerar a la escuela como una cuestión pública (Masschelein y Simons, 2014)<sup>2</sup>, es decir, al concebirla como un espacio privilegiado para la construcción y reconfiguración de lo colectivo, ofreciendo diversas oportunidades y experiencias para que niñas/os puedan construir modos posibles de convivencia basada en el diálogo, la confrontación de ideas, la argumentación y el debate, la valoración de la singularidad y la pluralidad, y el trabajo colaborativo y cooperativo, como bases para renovar y cambiar el mundo.

Desde este posicionamiento, se enlazan en la trama las dos primeras opciones político-pedagógicas presentadas en el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a)<sup>3</sup>: *equidad, igualdad e inclusión educativa desde una perspectiva integral de derechos y cuidados* y *la calidad integral de la experiencia educativa*. Ambas ponen en valor a los/as estudiantes en su condición de sujetos de la experiencia y ciudadanos/as, reconociendo sus múltiples trayectorias –personales y colectivas–.

Cuando las/os niñas/os ingresan a la Educación Primaria, ya cuentan con un bagaje de saberes y experiencias adquiridas en el entorno familiar y social de procedencia, junto a lo aprendido en su tránsito por la Educación Inicial. Las escuelas primarias dan continuidad a esos procesos formativos, reconociendo la diversidad de recorridos, tiempos y modos de aprender. Fortalecen y complejizan sus conocimientos y capacidades, amplían oportunidades desarrolladas en estos ámbitos y promueven la adquisición de otros conocimientos que posibilitan continuar la formación y el logro de nuevos aprendizajes<sup>4</sup>, asegurando trayectorias educativas plenas y continuas.

- 
2. Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.
  3. Córdoba. Ministerio de Educación. (2025a). *Marco Curricular Común*, p. 10.
  4. Se hace referencia aquí a una afirmación que aparece en el *Diseño Curricular de Educación Primaria 2012-2020*. (Córdoba, Ministerio de Educación, 2011).

En este marco, la educación provincial se dispone a asegurar una formación ciudadana acorde a las exigencias y oportunidades del presente histórico, considerando tres prioridades de la política educativa: “aprender a aprender, aprender a vivir juntos/as y aprender a emprender” y las dimensiones “ética y política, social y cultural, comunicacional, científica y tecnológica, ambiental y sostenible, socioafectiva y prospectiva, productiva y económica” detalladas en el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a, p.12), las que se traducen en las siguientes finalidades formativas para la Educación Primaria:

- **Garantizar experiencias educativas de calidad para reconocer, ampliar y desarrollar el horizonte social y cultural de niñas/os**, considerando sus modos singulares de estar, mirar y narrar el mundo, desde una perspectiva intercultural que favorezca el diálogo, la apropiación, la comprensión y el respeto de la diversidad de identidades, saberes y expresiones culturales, promoviendo la creación y recreación de la cultura como dimensión esencial para el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de una sociedad más justa.
- **Acompañar reflexivamente a las infancias en el desarrollo de su subjetividad y contribuir a la formación de ciudadanas/os responsables**, a partir del (re)conocimiento y valoración de sí mismas/os y de las/os otras/os como sujetos de la experiencia, con derechos y responsabilidades; como sujetos éticos, capaces de actuar crítica y reflexivamente conforme a valores compartidos; como sujetos políticos, capaces de participar creativa y comprometidamente como niñas/os en el tiempo que habitan.
- **Favorecer procesos de alfabetizaciones múltiples<sup>5</sup>, enfatizando la alfabetización lingüística<sup>6</sup> y matemática** temprana, inicial y avanzada, comprendiendo el valor de los aprendizajes y el desarrollo de las capacidades fundamentales en el sostentimiento de las trayectorias escolares completas y continuas, así como promoviendo, desde los

diferentes espacios curriculares, la curiosidad y la creatividad propia de las infancias, en la producción de sentidos y la comprensión del mundo que habitan.

- **Construir entornos educativos saludables en los que se favorezca el bienestar**, a partir del respeto, la confianza y la consideración de cada integrante de la comunidad educativa, integrando la perspectiva de género, y articulando, en proyectos formativos institucionales, diversas dimensiones, como la cognitivo-académica y la socio-afectiva, aspectos indisociables en la educación y socialización de las infancias.
- **Ofrecer variadas posibilidades de expresión y juego** integrando diversidad de lenguajes, promoviendo así la simbolización a través de la palabra, el sonido, la imagen, los gestos, el movimiento, las prácticas corporales y motrices, y reconociendo en ellas modos de conocer(se), así como formas de comunicar y compartir con otras/os, para afianzar “lo colectivo” desde la pluralidad de sentidos.

---

5. Se considera **alfabetización básica, al aprendizaje de la lectura, escritura y matemática**, mientras que Inés Dussel y Miryam Southwell (2007) hablan de las alfabetizaciones múltiples al referirse a la adquisición de un conjunto de saberes que abarcan otras áreas, considerando que el término “alfabetización” alude a la posibilidad de acceder a un código o lenguaje, para comprenderlo y usarlo creativamente.

Entre las alfabetizaciones múltiples, se reconocen la científico, tecnológica, digital, artística, ciudadana, motriz, ambiental, financiera y económica, entre otras, considerando que “para desandar, aunque sea en parte, la brecha que se instaló entre la escuela y lo contemporáneo, sería deseable que la organización pedagógica y curricular de las escuelas se estructurara como un diálogo más fluido, más abierto, con los saberes que se producen y circulan en la sociedad” (Dussel, I. y Southwell, M. 2007, p.2). En la misma línea, esta categoría de alfabetizaciones múltiples y el avance de la tecnología en la vida cotidiana, permiten considerar diferentes formas de información y comunicación, que incluyen modalidades digitales, imágenes, sonidos y otras representaciones.

6. Se prioriza esta alfabetización en el nivel, en tanto se trata de un momento de profunda apropiación de los procesos de lectura y escritura, al tiempo que se posibilita el desarrollo de los saberes propios de las demás alfabetizaciones.

- **Colaborar en la progresiva autonomía de las infancias en sus procesos de aprendizaje**, favoreciendo su (re)conocimiento como aprendices y el monitoreo del propio proceso de aprendizaje, anticipando posibles dificultades y buscando alternativas, valorando los aprendizajes logrados y las estrategias utilizadas, de modo personal y en trabajos colaborativos, para que puedan continuar y sostener su trayectoria escolar en la Educación Secundaria, así como participar en actividades/proyectos con la comunidad.
  - **Contribuir a la construcción de una conciencia ambiental en y con las infancias, que defienda la sostenibilidad como proyecto social**, permitiendo comprender, a partir de vínculos sensibles y empáticos —desde la curiosidad y la exploración—, las interdependencias entre las sociedades y la naturaleza, para participar protógonicamente en la construcción de presentes y futuros sostenibles, desde una ética que promueva otras formas de habitar el planeta tierra y cuidar lo común.
  - **Promover la reflexión y participación activa, ética, crítica y responsable en los entornos digitales**, como territorios de ejercicio ciudadano, garantizando el derecho al acceso y la inclusión tecnológica, a la vez que permitiendo, a las/os niñas/os, interpretar, comunicar, participar y actuar progresivamente en el mundo digital de manera informada, habilitando el análisis de los modos de uso en la vida cotidiana, en las relaciones sociales y en la construcción de subjetividades, para contribuir al bien común y a la soberanía tecnológica.

comunica los **aprendizajes que se espera que las/os estudiantes logren al finalizar el 6.<sup>º</sup> grado de la Educación Primaria**, reconociendo el valor formativo de la experiencia.

En este sentido, las metas por ciclo ofrecen un horizonte común para la enseñanza en la Educación Primaria, a través del cual se expresan acuerdos pedagógicos acerca de qué enseñar y aprender hoy, habilitando a que cada escuela contextualice y enriquezca sus propuestas de manera situada.

Estas metas implican dar continuidad y sentido a las experiencias formativas, e invitan a maestras/os, profesoras/es, a trabajar en conjunto, con una mirada integral de la trayectoria escolar. En este marco, cada institución, equipo directivo, docentes y comunidad educativa, podrá definir el modo de trabajo más adecuado, acorde con los procesos y proyectos pedagógicos en curso.



"La infancia no es una etapa que se deja atrás,  
sino una forma de sensibilidad que permanece."

(Skliar, 2012, p.68).

"Si la patria es la infancia,  
la ternura y la aventura son las vocales  
y las consonantes de su lengua natal."

(Pescetti, 2022, p.157).



## II. Infancias, hoy

La escuela es un territorio donde se producen/reproducen sentidos sobre las infancias que habitan el tiempo presente; las propuestas pedagógicas y las prácticas del cotidiano escolar reconocen y acompañan la diversidad de infancias, identificando los saberes y experiencias que portan e integrando estrategias pedagógicas inclusivas de cuidado y participación. La escuela es también un escenario donde se configuran subjetividades infantiles, por lo que es fundamental continuar indagando, como comunidad educativa, los discursos que la atraviesan, y problematizar las representaciones naturalizadas y sus efectos en las prácticas educativas, para sostener las trayectorias educativas de niñas/as y construir una escuela justa.

Es común mirar a la infancia como una etapa y sucesión de estadios hacia la madurez bio-psico-emocional-cognitiva. Enmarcada en enfoques clásicos de la psicología evolutiva y del desarrollo (Piaget, Vygotsky y Erikson) y sus actualizaciones, esta perspectiva supone una concepción universal y naturalista, constituyéndose en la norma desde la que es posible valorar y aplicar estándares en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que *normalmente* excluyen la diversidad de trayectorias educativas.

Sin negar la importancia que estas teorías científicas aportan a la comprensión del desarrollo infantil, desde el posicionamiento político-educativo que asume la Educación Primaria en Córdoba, se torna imprescindible habilitar otras miradas que consideren **la infancia como una construcción sociohistórica, atravesada por diferencias culturales, desigualdades sociales, contextos familiares y escolares heterogéneos, así como por los avances en el reconocimiento de sus derechos y las transformaciones ambientales, tecnológicas y globales**.

Desde los enfoques sociológicos, la infancia, como una categoría construida históricamente, y condicionada cultural, política y económicamente (Carli, 2005), requiere desmontar miradas esencialistas, universales y homogéneas, posibilitando el reconocimiento de la pluralidad de modos de ser niñas/os que coexisten en nuestra sociedad. En este sentido, la escuela —conjuntamente con los discursos médicos, jurídicos y mediáticos— ha sido una institución clave en la producción de sentidos sobre lo infantil —asociados, en general, a la inocencia, pasividad y dependencia (Sarmento, 2021)—; estos sentidos se encuentran hoy en disputa con otras experiencias —por ejemplo, las del trabajo infantil o el mundo digital—, que también configuran subjetividades infantiles.

De esta manera, pensar y cuidar a las infancias requiere incorporar las múltiples dimensiones sociales que las atraviesan. Desigualdad económica en Argentina y Latinoamérica (Tuñón, 2025); situaciones de pobreza estructural (alimentación, vivienda, acceso a salud y educación), que se profundizan en desigualdades simbólicas (prejuicios, discriminación); niñas/os que realizan trabajos informales y/o son explotadas/os; familias que son continuamente desplazadas por violencias urbanas o migraciones laborales precarizadas; infancias en contextos de vulnerabilidad afectiva y psicológica, con espacios de juegos y derechos vulnerados, son dimensiones que nos obligan a reconocer que no existe una sola infancia, sino variadas experiencias que la conforman, es decir, infancias siempre situadas y plurales.

Frente a la desigualdad y la exclusión social, la escuela se concibe como un espacio que, lejos de reproducir estas condiciones, abraza la singularidad de cada niña/o, sin reducirla/o a etiquetas. Hoy, el convite que se propone consiste en ejercer el *oficio del lazo* (Frigerio, 2018), asumiendo un compromiso ético y político que no se limite a la transmisión cultural, sino que apunte a cuidar infancias vulneradas y niñas/os en situaciones de discapacidad, acompañando y ayudando para que cada niña/o pueda sostener el deseo de aprender, de estar con otras/os. Así, el gesto pedagógico se convierte en una apuesta por la igualdad y dignidad de cada estudiante (Ranciere, 2003).

Desde los enfoques antropológicos, la diversidad sociocultural es otra de las condiciones que atraviesan las subjetividades infantiles. Una cartografía escolar mostraría niñas/os que portan diferentes tradiciones, costumbres, cultos y religiones, así como historias y configuraciones familiares diversas; habitan territorios rurales o urbanos, con sus singulares identidades lingüísticas; son miembros de pueblos originarios, grupos campesinos, afrodescendientes o familias migrantes de países extranjeros; son niñas/os en situaciones heterogéneas de discapacidad e infancias que transitán procesos de construcción de identidades de género, de orientaciones sexuales, con deseos, capacidades y trayectorias vitales diversas.

Uno de los desafíos que interpela hoy la convivencia escolar es el reconocimiento positivo de esta diversidad, la necesidad de valorarla por la riqueza cultural que representa y aporta, y no, simplemente, como algo que debe ser tolerado. En esta dirección, se piensa a la escuela en el horizonte de la interculturalidad (Walsh, 2005), en contextos urbanos y rurales, habilitando espacios de experiencias e intercambio de prácticas culturales y diálogos con otros saberes ancestrales, comunitarios, familiares, territoriales, de género, asumiendo la tarea de reparación simbólica de voces silenciadas, promoviendo la justicia cognitiva (Angulo Rasco, 2016)<sup>1</sup>. Así, deviene en espacios que celebran la diferencia y cuidan el valor de la diversidad en la construcción de lo común, desde un enfoque de derechos.

- 
1. Angulo Rasco, F. (2016) sostiene que la escuela necesita promover tres tipos de justicia: cognitiva, afectiva y ecológica. La primera, refiere al derecho que todo sujeto tiene de acceder a los conocimientos que le permitan comprender su realidad, para transformarla. La segunda, está ligada al cuidado, el amor y la protección, como soportes socioafectivos que todo individuo necesita para darle sentido a su existencia. La justicia ecológica apela al derecho de resituar la relación del sujeto con la naturaleza y “[...] asegurar una relación equilibrada y justa para la supervivencia de nuestra especie” (RASCO, 2016. En Kaplan, 2021, p.44).

En Argentina, la sanción de la Ley n.º 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2005), produjo un quiebre en las miradas asistencialistas y tutelares de la infancia, es decir como objeto de derecho. En continuidad con lo expresado por la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), se reconoció a las/os niñas/os como sujeto activo de derechos, con capacidad de participación, expresión y decisión en los asuntos que la afectan.

No obstante, sigue presente en el campo escolar (Galli, 2017) la tensión entre el enfoque de derechos, como declaración normativa, y su efectivización en prácticas institucionales concretas, que reconozcan a las/os niñas/os como ciudadanas/os plenas/os, asumiendo su dimensión jurídica y política. En este sentido, se vuelve necesario pensar una escuela que continúe habilitando genuinos espacios de participación infantil (Hart, 1997) —no meramente simbólica ni decorativa—, donde las/os estudiantes tengan voz y voto en aquellas decisiones que las/os afectan, poniendo en valor sus opiniones a través de propuestas educativas que las/os tengan como protagonistas, acompañándolas/os, sin reproducir miradas y prejuicios adultocéntricos. Esto implica concebir una escuela que educa desde un *enfoque de derechos*, que enseña contenidos mientras promueve prácticas de cuidado, reconociendo a las infancias como sujetos políticos, capaces de transformar sus comunidades.

Otro aspecto que cobra relevancia, en la construcción de subjetividades infantiles, está vinculado con las tecnologías computacionales y entornos digitales. Hoy se torna fundamental trascender la perspectiva instrumental en torno a estas, para comprender que las tecnologías inciden en los modos de ser y estar con otras/os. En la era digital, las redes sociales atraviesan las paredes de la escuela (Sibilia, 2012), promueven la vidriera constante del yo y el deber de transformar en pública la vida privada; predomina la lógica de la hipervisibilidad, en la que la imagen, la *performance* y los *likes* adquieren un valor central en la construcción de la identidad infantil y la convivencia.

En esta dirección, hace una década que Internet y las nuevas tecnologías interpelan las formas tradicionales en que la escuela transmite conocimiento, la autoridad docente y la cultura escolar (Dussel, 2011). Es imprescindible, entonces, que la escuela, en el actual contexto de creciente digitalización, propicie una participación ciudadana de las infancias que sea ética, crítica y responsable, y garantice la democratización del acceso y apropiación de las tecnologías, como parte del derecho a la educación. Se deben habilitar espacios de reflexión sobre los entramados entre tecnologías, identidad y convivencia, interrogando sobre la producción y reproducción responsable de contenidos digitales, para conocer y analizar, críticamente, la mediación de algoritmos y sistemas de inteligencia artificial, en la información y prácticas en entornos digitales. Asimismo, es necesario promover un debate, en relación con estos espacios y herramientas, acerca de las potencialidades y limitaciones del ejercicio de derechos y de participación ciudadana de niñas/os.

La crisis ambiental (cambio climático, extractivismo de recursos naturales, entre otros), así como la emergencia de otras formas de economías circulares, solidarias y de consumos sostenibles, representan otros escenarios en los que se reconfiguran las subjetividades infantiles. Las/os niñas/os habitan diversos ambientes e intervienen activamente en sus territorios, desarrollando, a lo largo de sus vidas, experiencias personales, memorias colectivas, aprendizajes y vínculos sensibles con ellos (Roussy, 2025), desde la afectividad ambiental (Giraldo y Toro, 2020). Estas relaciones sensibles constituyen modos profundos de conocer y estar en el mundo. Formar a las/os niñas/os en una ciudadanía ambiental, supone el derecho a un ambiente sano, y este derecho alcanza a otras/os. Supone, también, habilitar el compromiso y la responsabilidad de las infancias en el cuidado de la *casa común*, para desarrollar una conciencia ecológica ética y transformadora, en diálogo con los ciclos de la naturaleza, las prácticas de consumo, los saberes locales y las luchas ambientales. Desde este enfoque, se propicia una mirada que va más allá de la transmisión

de contenidos sobre reciclaje o ecología, configurándose como una educación ambiental integral, crítica y situada (MECyT, 2021). A través de ella, se promueve la indagación sobre las consecuencias del paradigma productivista para el sostenimiento, a escala local y planetaria, de formas de vida sostenibles, sin jerarquías entre los seres humanos y el resto de los seres vivos.

De esta manera, desde la Educación para el Desarrollo Sostenible, la escuela trabaja en el presente para un futuro que incluya la justicia ambiental, la equidad intergeneracional y el respeto por la diversidad biocultural. Trabaja, además, para promover acciones ecológicas, a través de las cuales las infancias puedan desarrollar actitudes y prácticas de cuidado, poniendo en valor saberes populares, campesinos y de pueblos originarios (Leff, 2004), por medio de la participación activa en alternativas sostenibles para la comunidad.

Pensar y cuidar las infancias en la escuela<sup>2</sup>, debe entenderse como una práctica ética y política que reconoce a la/al otra/o como sujeto de derecho y deseos, y no como una acción solo de protección, cuestionando miradas adultocéntricas y lógicas educativas centradas en el rendimiento escolar, el control y la estandarización. La invitación es a acompañar a las infancias como “ese tiempo en que las preguntas no tienen miedo y el mundo se mira con asombro” (López, 2013, p.10), habilitando la imaginación, la curiosidad y el juego. De este modo, el acto de enseñar conlleva una responsabilidad afectiva y política, y cada docente se posiciona como alguien que cuida lo que enseña, cómo lo enseña y a quién lo enseña.

2. La pedagogía del cuidado, como posicionamiento humanista, atraviesa los diferentes enfoques y problemáticas hasta aquí desarrollados, a partir de reflexiones construidas en la lectura de especialistas como Gabriela Diker (2023), Carlos Skliar (2012), María Emilia López (2013), entre otros referentes. Desde esta mirada, se renueva la tradición latinoamericana de la pedagogía crítica, la educación popular y la psicología comunitaria, entre otras perspectivas.

Así concebidas, las prácticas educativas genuinas no se centran en la urgencia de la planificación, más bien se enfocan en habilitar la palabra y los silencios, atendiendo a las singularidades y diferencias que porta cada niña/o, ante lo cual sólo cabe una *pedagogía de la escucha, la ternura y la hospitalidad*. Desde esta concepción de las infancias, la escuela debe orientarse a crear espacios seguros, amorosos y diversos, donde enseñar sea también cuidar a esa/e otra/o, tanto en su vulnerabilidad, como en su potencia transformadora.

“Conversar la escuela, buscando huir de conversar sobre y de la escuela. Conversarla estando adentro, conversarla con quienes nos encontramos en movimientos transformadores desde múltiples prácticas y apuestas esperanzadas, ojalá, con el horizonte de la ternura revolucionaria que cuida y nos cuida, que salva y nos salva.”

(Grosso, 2021, p. 13).



### III. Escuelas: comunidades de aprendizaje vivas

El período de educación obligatoria que comprende la Educación Primaria, en la actualidad, en nuestro territorio provincial, constituye un entramado complejo y heterogéneo de instituciones educativas con características y sellos propios, con identidades que se continúan construyendo en el marco de sus historias como organizaciones vivas y en movimiento. Pensar la política educativa implica asumir el desafío de reconocer, comprender e integrar esta heterogeneidad y acompañar procesos, desde un Estado que respalda las autonomías institucionales, contribuyendo al desarrollo de sus proyectos formativos integrados.

En este marco, este apartado se propone como un convite a mirar hacia adentro y, a su vez, a tender puentes. Se ofrecen algunos interrogantes para dar inicio a la reflexión:

- ¿Quienes habitan las instituciones? ¿Quiénes hacen habitables las escuelas?
- ¿En qué contextos se encuentran?, ¿cuáles son las realidades que viven y cómo las viven, interpretan, sienten y narran?, ¿cómo dialogan con su entorno (barrios, espacios comunes, calles, clubes, otras organizaciones)?
- ¿Cómo trabajan en estas escuelas?, ¿cómo conciben el enseñar y el aprender?, ¿qué diálogos sostienen y con qué diferencias conviven?, ¿qué las moviliza y las interpela?
- ¿Qué espacios tienen y cómo los ocupan?, ¿las puertas están abiertas siempre, algunas veces, nunca?, ¿cuándo, por qué, cómo, para qué?

El convite tiene, como puntos de partida, un reconocimiento y una invitación; el reconocimiento apunta a considerar a las escuelas como instituciones singulares, habitadas, inmersas en un contexto determinado y que forman parte de una red más amplia, el sistema educativo provincial, desde donde se entraman y se construyen sentidos, mediante las experiencias educativas que se proponen en cada comunidad. La invitación, en consonancia con lo antedicho, apunta a profundizar y dinamizar la trama, **a pensar y actuar colaborativamente entre todas/os las/os protagonistas escolares, es decir estudiantes, supervisoras/es, equipos directivos, docentes, familias, organizaciones de la comunidad, entre otras, para garantizar el derecho a la educación de las/os niñas/os que habitan nuestro territorio provincial.**

El *pensar y actuar colaborativamente* constituye una propuesta intencional de modalidad de trabajo para estar en las escuelas en los tiempos actuales, que transparenta —a nivel de política curricular— un modo de trabajo que las instituciones ya vienen desarrollando, pero con la intención de potenciarlo, integrando las realidades circundantes y los contextos más amplios que las atraviesan. Se trata de conformar encuadres de acción para la toma de decisiones, la participación e intervención en situaciones cotidianas del hacer escolar, el enseñar, el aprender y el convivir. Así enunciada, esta propuesta funda sus raíces en las concepciones de **aprendizaje colaborativo<sup>1</sup>** y **dialógico**, y se concreta al habilitar instancias que posibiliten construir **comunidades de aprendizaje<sup>2</sup>**.

Trabajar como *comunidades de aprendizaje* implica, por una parte, reconocer a cada escuela como una comunidad en sí misma, interactuando con otras, que aporta matices al sistema educativo en el que se entrama, a la vez que promueve el enriquecimiento de las experiencias educativas y del abordaje y resolución de las situaciones problemáticas que emergen en la vida cotidiana escolar, a partir de la conformación de redes territoriales. Por otra parte, esta concepción implica también reconocerse como comunidad educativa al interior de cada escuela, en tres sentidos:

generando instancias que habilitan el aprendizaje dialógico entre profesionales<sup>3</sup> para la toma de decisiones pedagógicas, didácticas y aquellas que atraviesan la tarea de enseñar y aprender; entre estudiantes, promoviendo su participación, y considerando diversos modos de agrupamiento, de acuerdo con actividades y proyectos institucionales que trascienden lo graduado (de ciclo, interciclos, de aula) y, por último, entre los diversos integrantes que habitan la escuela, ampliando horizontes de interacción y construyendo redes junto a familias, municipios, organizaciones, agrupaciones, movimientos, y actores clave del barrio, localidad, región, entre otros cercanos y valorados.

1. Las bases epistemológicas se enmarcan en el enfoque socioconstructivista o psicología social del conocimiento, que integran las teorías sobre el conflicto sociocognitivo, la intersubjetividad, cognición situada y cognición distribuida.
2. En América Latina, la *Educación popular* tiene una larga trayectoria de trabajo desde un enfoque que promueve la participación activa de todos los actores, el diálogo horizontal y las experiencias de las comunidades para transformar la realidad social. El modelo de “comunidades de aprendizaje” surge en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí, Barcelona, en un proyecto de trabajo coordinado entre escuela y barrio, que es referente educativo a nivel internacional y que, junto a otros proyectos, promovió la investigación y divulgación del modelo desde el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de la Desigualdad (CREA), de la Universidad de Barcelona. “Sus trabajos se centran en el análisis de las prácticas educativas que generan inclusión social, teniendo en cuenta las demandas de la sociedad actual y sus premisas principales son que la educación escolar necesita de la participación de la comunidad y que el aprendizaje se produce a través del diálogo igualitario entre las personas”. (CIPPEC, s/f).
3. Algunos autores diferencian las *comunidades de aprendizaje de las comunidades de prácticas*. Wenger Trainer, E. y Wenger Trainer B. (2015, p.1), define a estas últimas como “grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo a lo que se dedican y aprenden cómo hacerlo mejorar, en tanto interactúan regularmente”. Plantea que poseen tres características: identidad definida por un ámbito o dominio de interés, los miembros se comprometen a **participar en actividades y compartir saberes y experiencias**, y **se dedican a una práctica**, compartiendo repertorio de recursos en ese hacer.

## **El Proyecto Curricular Institucional como construcción colectiva y dinámica**

Pensar la escuela en clave de comunidades de aprendizaje permite trabajar de manera más integrada, para ofrecer experiencias de aprendizaje de calidad, apelando a la articulación interna y la progresión de saberes, como herramientas clave para promover las trayectorias educativas. En el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a) se propone iniciar caminos institucionales hacia la construcción del **proyecto formativo integrado**, señalando que:

Excede el campo de conocimiento o espacio curricular, el grado o la sala; se compone entre docentes, entre años, entre niveles y modalidades. En él, las trayectorias educativas organizan tanto el currículum prescripto o preactivo como el currículum enseñado, y cobran centralidad. Cada decisión didáctica se entiende integrada a una totalidad, conformando una red de decisiones pedagógicas institucionales, que van posibilitando, configurando, adecuando el proyecto formativo que nutre las trayectorias. (ME, 2025a, p. 22)

La propuesta de iniciar caminos hacia una mayor integración curricular se asienta en la idea de proporcionar, a las/os niñas/os, andamiajes en la progresiva construcción de su autonomía y participación en una sociedad cada vez más compleja, de grandes transformaciones sociales, culturales, políticas, económicas, tecnológicas, de redefinición de lo público y lo privado, y de los modos de habitar lo común. En este sentido, el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a) expresa:

La opción por la integración curricular se traduce en el currículum normativo para cada nivel, mediante espacios curriculares, propuestas y previsiones diversas, articuladas en resguardo de una necesaria progresión. Se despliega en cada institución educativa, ámbito en el cual los equipos directivos y docentes pueden profundizar y desarrollar la integración con sentido, arraigo, creatividad. (ME, 2025a, p. 23).

Esta invitación exige un trabajo mancomunado, cotidiano y dialógico, que las escuelas recrean en su **Proyecto Curricular institucional**, en el cual integran el Diseño Curricular Jurisdiccional, el Plan Educativo Institucional (PEI) y sus contextos socioculturales, para tomar decisiones situadas en torno a la priorización de aprendizajes y contenidos —contemplando su progresión y las temáticas emergentes del mundo contemporáneo—, la construcción de acuerdos sobre pautas metodológicas y experiencias educativas —que tiendan a una mayor integración de aprendizajes considerando las metas por ciclo—, la selección de materiales, y el establecimiento de criterios y modos de evaluación para el acompañamiento de las trayectorias escolares, en un trabajo consensuado y compartido que contempla a las/os niñas/os y sus realidades. *Esto no supone la elaboración de un nuevo documento curricular, sino la adecuación y contextualización de la propuesta provincial.*

Esta propuesta necesita de un trabajo colectivo y compartido, basado en:

Una lectura de la realidad escolar, los procesos y los resultados educativos y las prácticas que allí acontecen. Asimismo, requiere un debate profundo acerca de las ideas y principios que sostienen el accionar de cada uno de los que trabajan en la institución: los enfoques teórico-metodológicos, los propósitos y contenidos, la distribución y uso de los espacios y tiempos escolares, las estrategias de enseñanza y evaluación y sus criterios. El Proyecto Curricular de la escuela siempre supone un proceso de toma de decisión en situación, que implica a los/las docentes pensar en términos de currículum –en tanto proyecto formativo y cultural– y no de contenidos disciplinares. En esta línea, ha de construirse integrando las diferentes líneas de política educativa jurisdiccional.” (ME, 2011, pp. 17-18).

## Vínculos que (se) transforman

Las escuelas son espacios públicos que propician el encuentro de diversos actores, con la pretensión de promover el bienestar educativo<sup>4</sup> de quienes las habitan. En este marco, el proyecto curricular institucional reivindica la articulación y el trabajo mancomunado de supervisoras/es, equipos directivos, docentes, equipos de apoyo, estudiantes y familias, entre otras/os (como parte de una comunidad más amplia). Cada uno de estos roles asume funciones y responsabilidades indelegables, que, en red, potencian los horizontes de posibilidad para el logro de los aprendizajes, el sostén de las trayectorias escolares de las/os niñas/os y de la escuela, como lugar de aprendizaje y convivencia de la diversidad. La red se conforma por sujetos sociales que interactúan y construyen modos de vinculación con efectos en el hacer, a partir de representaciones, experiencias vividas y sentidos construidos:

Sostener prácticas educativas en soledad no es difícil, es imposible. Todo el tiempo estamos entre lazos que se arman y desarman continuamente, que construyen territorio en un tiempo y espacio en constante movimiento. Nuestro hacer nos incumbe, de manera singular y como parte del colectivo que conformamos y portamos quienes hacemos la escuela. Algo nuevo nos encuentra, ocurre sin que sea un objetivo a alcanzar y no sería igual sin la presencia de cada quien. Hacer con otros/as configura una historia común y multiplica las posibilidades de lo vivible. Un hacer siempre inacabado, con preguntas que nos llevan a otras maneras, movimientos, nuevas alianzas y complicidades. (Jornada Escuela, Familia y Comunidad, 2025, p. 2).

4. El campo educativo conlleva en sí mismo el potencial de ser un espacio promotor del desarrollo integral y holístico de las personas. Diariamente construye herramientas y ofrece oportunidades que generan buen trato, convivencia democrática, salud integral, trabajo colaborativo, acciones de cuidado de sí y de las/os otras/os, reconocimiento y respeto de cada estudiante y de las y los demás miembros de la comunidad. Todo ello sin desconocer que, con cierta frecuencia, las instituciones educativas se ven atravesadas por situaciones emergentes que generan malestar e irrumpen en la vida cotidiana, poniendo en tensión la convivencia y el clima institucional. (ME, 2024, p.4).



En este marco interpela el **vínculo<sup>5</sup> de las/os estudiantes<sup>6</sup> con la escuela**. Como lugar común, de encuentro con la diversidad, de (re)conocimiento de sí misma/o y de las/os otras/os en la convivencia diaria, de institución social y cultural con organización propia, normas y propuestas, la escuela se presenta como un espacio de aprendizaje, de socialización, de resistencia, de protección y cuidado, de recreación y creación para las/os niñas/os que la transitan. Al mismo tiempo, las infancias son portadoras de historias singulares, de experiencias, de creencias, valores, modos de pensar, ser y hacer, modos de mirar y ver el mundo, que atraviesan y se entraman con las culturas institucionales y la vida en las aulas.

En este contexto, las/os niñas/os son co-creadoras/es de los entornos escolares que habitan. Su potencia creativa se desarrolla al reconocerlas/os como sujetos de derecho, promoviendo instancias de participación protagónica en la toma de decisiones, habilitando la circulación de la palabra y poniéndola en valor, y generando —junto a ellas/os— propuestas en torno a temáticas y problemáticas que las/os atraviesan, para favorecer el ejercicio de la escucha, la argumentación, el respeto por el disenso y la toma de decisiones consensuadas, en el marco de una cultura democrática no adultocéntrica y respetuosa de la infancia.

El **vínculo entre escuelas y familias<sup>7</sup>** es un vínculo necesario, fundante<sup>8</sup> y posible de fortalecerse, a los fines de garantizar y sostener las trayectorias escolares, ya que existe una corresponsabilidad, que incluye, también, prácticas de cuidado en el marco de la perspectiva de derechos y el paradigma de protección integral de niñas/os<sup>9</sup>. Esta tarea es compartida con otras instituciones y actores relevantes de la comunidad.

5. Los vínculos que “se nombran”, a continuación, se expresan en singular, sin desconocer los múltiples modos que estos adquieren en los territorios donde se despliegan. Se opta por lo singular para focalizar esa construcción vincular que tendrá tantos matices como características de los sujetos que la protagonizan.

6. La Ley de Educación Nacional n.º 26206 y la Ley Provincial de Educación n.º 9870, en su artículo 12, establecen que las/os estudiantes tienen derecho a asociarse para participar en el desarrollo de la vida institucional a través de centros, asociaciones y clubes de estudiantes.
7. “Desde los marcos políticos que rigen la educación en nuestro país, el interés por la formación integral de la infancia, es decir el desarrollo de todos los aspectos personales, sociales y ligados a la adquisición de conocimientos, se formula teniendo en cuenta que los niños son miembros de una familia y una comunidad (Santillán, 2012). La importancia del papel de las familias ha sido recogida en diversas normativas y documentos marco que ponen el foco en la necesidad de una responsabilidad compartida entre las familias, las escuelas y la comunidad para garantizar la educación integral de los niños, niñas y jóvenes”. (Argentina, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2023, p.4).
8. En este sentido: “La Ley de Educación de la Provincia de Córdoba (Ley n.º 9870/10) lo regula explícitamente en algunos apartados: en el Art 11 — puntos g y h — que establece como derecho de las familias a “participar en las actividades de los establecimientos educativos (...), en el marco del proyecto educativo institucional, y a participar en el planeamiento del proyecto educativo institucional”. Asimismo, plantea que: “las instituciones educativas de los distintos niveles y modalidades del sistema se organizarán según normas democráticas de convivencia y funcionamiento, respetuosas del pluralismo y la tolerancia, facilitando la participación responsable y solidaria que corresponde a cada sector de la comunidad educativa, garantizando así el ejercicio pleno de sus derechos, el cumplimiento de sus obligaciones y evitando cualquier forma de discriminación entre los miembros de la misma” (Art 13). Por último, plantea que: “Las instituciones educativas deben favorecer y articular la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, no docentes, padres, madres y/o tutores, alumnos, profesionales de los equipos de apoyo, cooperadoras escolares y otros representantes del medio local comprometidos con la función educativa de la institución (Art 101).
9. Córdoba. Ministerio de Educación. (2025). *Jornada Escuela, Familia y Comunidad: Nos encontramos en la escuela*.

Esta corresponsabilidad se basa en el reconocimiento mutuo de las funciones y en una vigilancia sostenida sobre las representaciones naturalizadas, que pueden intervenir en la construcción del vínculo (concepción de familia<sup>10</sup>, de crianza, de educación, expectativas escolares, entre otras) y de la confianza<sup>11</sup> necesaria para sostener a las infancias en sus procesos de aprendizaje.

En este marco, la participación de las familias es un derecho que incluye la posibilidad de estar informadas, brindar opiniones y compartir posicionamientos sobre el proyecto educativo institucional. Para que pueda ejercerse este derecho, la escuela habilita espacios definidos, esto implica la posibilidad de concertar encuentros con las familias con objetivos específicos, en los que puedan producirse intercambios acerca de propuestas concretas, de manera de favorecer la comunicación y habilitar el diálogo, procurando el logro de los aprendizajes y el bienestar de las/os niñas/os. A su vez, podrán desarrollar propuestas educativas en interacción con actores, saberes y lenguajes de la comunidad, así como espacios de encuentro mediados por objetos y prácticas culturales, y/o por las características particulares del territorio que se comparte.

El **vínculo entre supervisoras/es y equipos directivos** se actualiza cotidianamente, en un proceso dinámico de mediación en el que, cada una/o, desde su rol, asume responsabilidades para alcanzar las finalidades formativas, la mejora de los aprendizajes, el sostenimiento de las trayectorias escolares y el funcionamiento de la escuela toda. Se hace necesaria la construcción de vínculos basados en la colaboración, el diálogo y la corresponsabilidad, procurando la orientación a la mejora continua<sup>12</sup>.

- 
- 10. En principio, cabe señalar que el concepto de familia —dada su historicidad— ha experimentado transformaciones sucesivas. Es por eso que el término “familia” extiende sus alcances a todas las configuraciones familiares, entendidas éstas como estructuras diferentes y legítimas, que asumen las funciones familiares, aunque con distintas posibilidades sociales y culturales. La heterogeneidad social y vincular que existe en nuestras comunidades, conduce a pensar que la composición nuclear extensa resulta insuficiente para nombrar la amplia gama de posibilidades y formas que la familia adopta: uniparental o monoparental, homoparental, heteroparental, ensamblada, ampliada, adoptiva, de acogida, entre otras. Son éstas algunas de las nuevas formas que aparecen, en las que los sujetos no siempre encuentran las figuras tradicionales: mamá, papá, hijos/as. (ME, p.10, 2011).
  - 11. La construcción de la confianza, como destaca Siede (2017), no es inmediata y requiere de un espacio de “no confianza”, un período de tanteo recíproco en el que actores de la comunidad escolar y las familias se van conociendo. Esta “no confianza” es crucial, pues permite que tanto las/os docentes como las familias se sitúen en una posición de respeto y apertura para poder aprender unos de otros, sin juzgar de manera apresurada. La disposición a escuchar activamente, con empatía y miramiento (Ulloa, citado en Maltz, 2022), permite suspender prejuicios y estigmatizaciones, dando lugar a un vínculo más genuino, centrado en el bienestar de las/los estudiantes. (ME, 2024, p. 22).
  - 12. Mejora continua en términos de praxis, que implica reflexión sobre las prácticas para transformarlas.

Atendiendo a la propuesta de construir y/o (re) construir las escuelas como comunidades de aprendizaje, adquiere sentido el concepto de **liderazgo distribuido**<sup>13</sup>, como modelo de gestión democrático. En este sentido, se requiere promover la construcción de vínculos de liderazgo compartido y colaborativo, sostenidos por el acompañamiento estratégico y pedagógico en contexto, así como por la mediación y las relaciones que permitan el despliegue de cada uno de los roles, en los contextos en que se desempeñan. Sólo la búsqueda consensuada de soluciones y el planteo de preguntas comunes:

Permitirá que, progresivamente, la acción de enseñanza en la escuela sea la más adecuada posible a las necesidades de los/as niños/as, a las cualidades profesionales de los equipos de profesionales de la educación y a las demandas y expectativas de la comunidad y el contexto en el que se encuentra inserta cada institución. (ME, 2011, p. 13)

Los vínculos entre los actores mencionados implican un desafío de articulación sistémica, que genera coherencia y cohesión respecto de la propuesta curricular provincial, en diálogo con los proyectos curriculares institucionales y las comunidades en las que se desarrollan. En el contexto de cada cultura institucional, estos vínculos promueven el intercambio sostenido a partir del diálogo profesional, el trabajo colaborativo y el buen clima. En tanto procesos, acompañan trayectorias continuas y completas, generando instancias de reflexión sobre las prácticas de enseñanza desarrolladas, propiciando la circulación de experiencias educativas innovadoras, y favoreciendo el abordaje y resolución de situaciones problemáticas de manera conjunta, en una red de apoyo mutuo que se basa en la confianza profesional y el compromiso compartido.

En esta línea, **el vínculo entre equipos directivos, maestras/os, profesoras/es, secretarias/os y equipos de apoyo**, en las escuelas, se constituye en un protagonista indispensable para el logro de los aprendizajes y para garantizar la “hospitalidad”<sup>14</sup> a las infancias que las habitan, así como a la comunidad que les da vitalidad. Este vínculo se entrama con

el liderazgo distribuido, que integra la perspectiva de **liderazgo para el aprendizaje**<sup>15</sup> en el diseño de experiencias educativas de calidad y pone en el centro los procesos de aprendizaje de las/os estudiantes y los procesos reflexivos de los equipos escolares, como comunidades de aprendizaje profesional.

- 
13. En el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025: edición regional sobre liderazgo en la educación, América Latina: liderar para la democracia*, realizado por UNESCO (2025), se plantea el concepto de liderazgo distribuido, ampliamente utilizado en los últimos 25 años (Spillane et al., 2001), reconociendo que el ejercicio del liderazgo está determinado por las relaciones sociales dentro de las escuelas (Bates, 2010; Bush, 2020). El personal de la escuela depende el uno del otro y, por lo tanto, las funciones de liderazgo deben ser compartidas para alcanzar los objetivos educativos, especialmente porque los objetivos escolares son cada vez más complejos. El liderazgo no es sólo una cuestión de acciones, como a menudo se percibe, sino también de interacciones. Dado que ningún individuo posee todas las competencias necesarias, es importante que las/os directoras/es de escuelas trabajen con sus equipos, asignándoles funciones y responsabilidades, pero también empoderándolas/os, al distribuir funciones de liderazgo formales e informales y poder de decisión. En determinadas condiciones, como la confianza y una cultura organizativa de apoyo, este enfoque puede fomentar la inclusión.
  14. “¿Hay modo de alojar al nuevo, de hospedarlo, eludiendo el diálogo? ¿No es el diálogo una cuestión de palabra? (...) Es una cuestión de filiación e inscripción del sujeto, de iniciación al saber para dar sentido a su existencia y crear y recrear, permanentemente, los procesos de participación en la producción de la cultura propia a la sociedad humana”. (Frigerio, G., 2001, pp.123-124). Otros autores que trabajan el concepto de hospitalidad son Levinas E., Derrida Jy Hannah Arendt.
  15. “El asunto prioritario es, pues, qué prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de todo el centro escolar, compartidas por otros miembros del equipo docente, como una cualidad de la organización. (...) Los resultados de aprendizaje de los alumnos dependen, obviamente, de la interacción de un conjunto de factores. Si la competencia del profesorado –y su incremento, mediante el aprendizaje profesional– es el fundamento de la mejora de la práctica docente, la mejora a nivel del aula no puede mantenerse de modo continuo si no está sostenida por una cultura de trabajo en equipo y en colaboración a nivel de centro, aprendiendo de la práctica a través de los datos. En este contexto, el liderazgo contribuye a incrementar el aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia en el profesorado o en otros aspectos de la organización” (Bolívar, A., 2019, p.16).

En el marco de la renovación curricular y las *Progresiones de aprendizaje para cada espacio curricular* (ME, 2025b), los equipos directivos, junto a las/os maestras/os y profesionales de la educación, se constituyen en **agentes de especificación curricular**. Esta función clave, dentro de un liderazgo para el aprendizaje, implica habilitar y construir instancias dialógicas que promuevan la formulación, gestión y evaluación del Proyecto Curricular de cada escuela, atendiendo a las particularidades en las que se encuentra, ya que se trata de un proceso de toma de decisión situada. Son ellas quienes se encargan de generar situaciones de trabajo colaborativo, de co-construir propuestas formativas integradas, de reflexionar sobre las propuestas didácticas diseñadas y los resultados de aprendizaje, del seguimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares, y del trabajo en red intra e interinstitucional.

Otro vínculo relevante es **el que se produce entre niveles educativos, en relación con los proyectos formativos integrales y la noción de trayectoria completa**. La articulación de la Educación Primaria con la Educación Inicial y la Educación Secundaria resulta clave para promover la continuidad pedagógica, garantiza el pasaje de las/os estudiantes de un nivel a otro, es decir, la movilidad dentro del sistema educativo y promueve la consideración de las infancias, con sus sentires y características singulares, en los procesos de transición. Contemplar las experiencias de aprendizaje y la organización de cada escuela, así como la especificidad que aporta cada nivel, constituye una instancia de enriquecimiento sistémico, así como una oportunidad educativa que permite considerar la biografía escolar de las/os estudiantes, para construir oportunidades de inclusión en el nivel de destino. Esto es posible al poner en foco a las infancias, sus procesos de aprendizaje, las formas de enseñanza en articulación con las metas de aprendizaje por ciclo, la organización de la escuela y la vinculación con la comunidad de familias y otras organizaciones que trabajan en coordinación con la institución escolar.

El vínculo entre niveles se plantea como una desafío y una apuesta para construir de manera colectiva y situada, y los equipos de maestras/os y profesoras/es “pueden compartir o discutir presupuestos teóricos acerca del sujeto, de la alfabetización, su aprendizaje y los mejores modos de promoverlo” (ME, 2011, p. 20).

La mención de los vínculos que (se) transforman no agotan la diversidad que las escuelas alojan, contienen, acompañan y multiplican; se trata de tramas que tienen rostros, historias, corporeidad, que han sido narradas y no olvidadas, que se encuentran imbricadas en los horizontes de posibilidad que se pretenden garantizar. La expectativa que nos anima es que los materiales curriculares que se ponen a disposición se vean enriquecidos en sucesivas instancias de intercambio y reflexión. Será fundamental, entonces, que las prácticas docentes, junto a las de todas/os las/os protagonistas en las escuelas, resulten fortalecidas, que existan instancias de diálogo entre supervisoras/es, maestras/os, profesoras/es, equipos directivos, estudiantes, familias, equipos de apoyo al interior de cada institución y también con otras escuelas e instituciones, de Educación Inicial, Primaria, Secundaria y de Formación Docente. Así, puede volverse real esta invitación:

Convidar la palabra para volver a nombrar siempre resulta un acto profundamente humano y democrático. Poner signos de pregunta allí para descubrir un sin fin de sentidos posibles, una tarea necesaria. Correr el velo de lo conocido y esperable para mirar con otros ojos. (Pino, A. 2021. En Grosso, 2021, p.6).

“En un mundo justo, las infancias van a la escuela. Y en ese mundo justo que deseamos sólo las escuelas frágiles, que acogen, hospedan, escuchan y abrazan; que cuidan, dan y aman; sabrán atesorar esas infancias”

(Grosso, 2021).



## IV. Enseñar y aprender para comprender el mundo: claves para una educación primaria situada y con sentido

Definir y brindar Orientaciones Pedagógicas y Didácticas para la Educación Primaria constituye una acción que pretende complementar y enriquecer, tanto la producción de los materiales curriculares, como el trabajo diario y arduo que llevan adelante, en las escuelas de toda la provincia, las/os maestras/os y profesoras/es y, de manera ampliada, los equipos de gestión directiva, encargados de orientar, guiar y garantizar su implementación para favorecer prácticas educativas situadas y con sentido.

A continuación, se propone un encuadre metodológico que pueda ser, a la vez, contorno y continente, en tanto establece límites, delimita fronteras y perfila dimensiones, pero, al mismo tiempo, ofrece posibilidades en términos de identidad y autonomía, abriéndose a la expansión y reconstrucción de sentidos, configurados a partir de las identidades institucionales, en los diversos escenarios y contextos que alberga nuestra provincia al pensar la enseñanza y el aprendizaje.

El itinerario que se ha establecido, recupera algunos sentidos vertidos en el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a), convergiendo, además, en su desarrollo, los alcances y posibilidades que ofrecen las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular* (ME, 2025b). De este modo, se proponen algunas orientaciones para considerar al momento de asumir la ineludible y vital tarea de planificar la enseñanza, entendida como un proceso de diseño, creativo y reflexivo, que requiere de observación, escucha, atención, análisis y debate, de compartir y co-construir con otras/os colegas, de revisión y ajustes.

Las definiciones y alternativas que se presentan, expresan aproximaciones a perspectivas teóricas actualizadas, que proponen formas renovadas de concebir y posicionarse frente a las tradicionales variables didácticas contempladas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al interrogar qué saberes priorizar y cómo organizarlos, al explorar diversificadas formas de enseñar, al poner el foco en el sostenimiento de las trayectorias escolares completas y **hacer de la escuela un lugar para todas/os**.

Frente a estos desafíos epocales, enseñar supone sostener una práctica reflexiva, que recrea sentidos en cada decisión pedagógica y didáctica. La docencia se convierte, así, en un oficio de creatividad y compromiso, que se nutre del posicionamiento profesional de cada educadora/or, desde una pedagogía centrada en la posibilidad y en el cuidado.

## Los procesos de enseñanza desde la pedagogía de la comprensión

“No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza (...) Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando, intervengo, interviniendo, edoco y me edoco. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.”

(Freire, P. 2018, p.30)<sup>1</sup>

Concebir la enseñanza como un oficio reflexivo, conlleva repensar la práctica docente de manera permanente<sup>2</sup>. Este proceso, que implica la toma de decisiones constantes acerca de lo que acontece en las aulas, requiere de algunas pautas concretas, vinculadas con la organización y selección de aquellos aprendizajes clave que serán abordados junto a las/os estudiantes. Se asume, así, el desafío de construir un **currículum situado y con sentido**, que recupere saberes y experiencias, garantice igualdad de oportunidades, favorezca trayectorias escolares continuas y completas, y pueda reinventarse y actualizarse a la luz de nuevos enfoques y perspectivas. Es un camino que se traza con las intencionalidades pedagógicas que las/os docentes establecen, en el marco de la gestión didáctica, y que encuentra su sentido en los lineamientos de este diseño curricular.

- 
1. Freire, P. (2018) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (2da ed., 8va reimpresión). Siglo XXI.
  2. Entendemos a la docencia como una profesión y, también, como un oficio, en tanto es una labor intelectual y especializada, que exige rigor científico, y al mismo tiempo, pone en valor la experiencia acumulada, la sensibilidad humana en el encuentro con una/un otra/o, en contextos determinados, que redefinen los saberes y la toma de decisiones, lo pensado y los márgenes de acción.

Al tomar como punto de partida estas premisas, la **pedagogía de la comprensión** resulta un enfoque pedagógico pertinente, porque promueve el diseño de propuestas didácticas que favorecen la formulación de preguntas, el pensamiento crítico, la comprensión profunda, el uso significativo y flexible del saber para resolver problemas, tomar decisiones o crear (Tomlinson y McTighe, 2007), al tiempo que concibe a las infancias como protagonistas de sus propios aprendizajes.

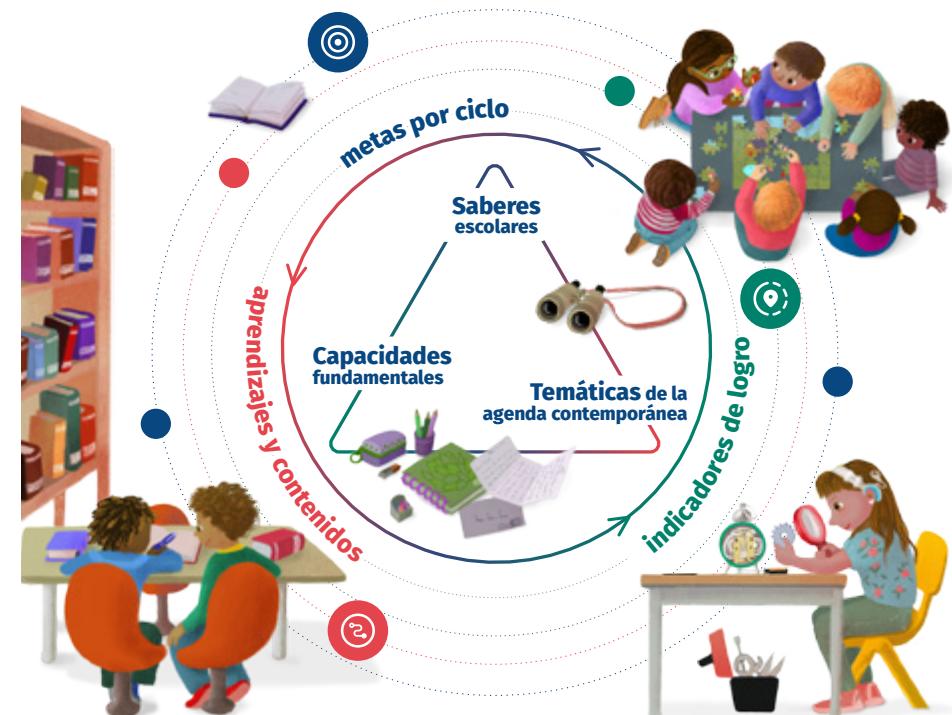
Desde esta perspectiva, seleccionar aprendizajes y contenidos relevantes y duraderos<sup>3</sup> posibilita, a partir de su interrelación, superar la fragmentación tradicional del conocimiento escolarizado. Este posicionamiento propicia prácticas pedagógicas organizadas en torno a proyectos, problemas o situaciones auténticas que despiertan la curiosidad, la motivación y el interés por aprender, mientras conectan los saberes con las experiencias y sus comunidades, favoreciendo el desarrollo de habilidades para avanzar en un aprendizaje cada vez más autónomo (Tomlinson y McTighe, 2007)<sup>4</sup>.

Renovar los diálogos sobre los saberes que hoy resultan valiosos y sobre la manera en que se construyen en la escuela, constituye la base de la **tríada estructurante del Marco Curricular Común** (ME, 2025a). De este modo, se pretende orientar las decisiones sobre qué enseñar, en relación con los saberes escolares, las capacidades fundamentales<sup>5</sup> y las temáticas

3. Como contraposición a estos contenidos que se descubren y que resultan de procesos de construcción del saber, Whitehead (1929) conceptualiza al **conocimiento inerte** como aquel que se olvida fácilmente, dado que no surge de la comprensión, sino que se repite sin un anclaje significativo en las experiencias de aprendizaje. También es concebido como conocimiento frágil o conocimiento ritual (citado en Furman, M. 2021, p.66)

4. Algunas preguntas que pueden orientar la tarea de **selección y priorización de contenidos y aprendizajes** a descubrir, junto a las/os estudiantes, son: ¿qué sé del contenido que voy a enseñar? ¿Qué contenidos disfruto más al enseñar?, ¿por qué? ¿Cuáles de estos aprendizajes son prioritarios?, ¿cómo puedo jerarquizarlos en orden de relevancia? ¿Qué diferentes “puertas de entrada” o “ventanas de acceso” puedo ofrecer a mis estudiantes?, ¿por dónde comenzar a desarrollarlos?

complejas del mundo contemporáneo. Esta disposición no sólo organiza los aprendizajes, sino que amplía la mirada sobre el currículum que se plasma en las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular* (ME, 2025b).



5. Las **capacidades fundamentales** son definidas en el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a), así como en el resto de los materiales curriculares, en consonancia con la conceptualización establecida por UNICEF, como un saber-hacer en contexto, es decir que su desarrollo favorece que las/os estudiantes puedan intervenir sobre la realidad, en un momento histórico determinado, resolviendo problemas de la vida diaria, ya sea para sí mismas/os, como para las/os demás. Estas capacidades son Oralidad, lectura y escritura; Abordaje y resolución de situaciones problemáticas; Pensamiento crítico; Creatividad; Trabajo colaborativo y cooperativo; Gestión y monitoreo del propio aprendizaje; Ciudadanía local, global y digital.

Desde esta pedagogía orientada a la comprensión, que prioriza la profundidad en los aprendizajes frente a la cobertura, la selección y organización adquiere características particulares, ya que invita a identificar lo prioritario y esencial, por sobre lo extenso y secundario.

El abordaje desde las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular* (ME, 2025b) implica garantizar el logro de las metas por ciclo, abordando todos los aprendizajes y contenidos por grado, para los distintos espacios curriculares. **Pensarlos como herramientas para acompañar la toma de decisiones docentes supone, en la práctica, desarrollar procesos de jerarquización de los aprendizajes y contenidos, a partir de diversos criterios, en el marco de propuestas de enseñanza situadas.** Algunos criterios para realizar esta selección y priorización pueden ser:

- las características de las infancias con las que se trabaje, sus posibilidades, intereses, motivaciones y realidades en las que viven;
- el Proyecto Curricular Institucional que la escuela se proponga desarrollar;
- las articulaciones con otros ciclos o niveles, entre colegas de diferentes espacios curriculares o del mismo ciclo;
- el barrio, localidad, región y comunidad en la que se encuentre la escuela donde se trabaja;
- los criterios epistemológicos y didácticos del/de los campo/s disciplinar/es que sustentan al espacio curricular<sup>6</sup>;
- las intencionalidades didácticas que se construyen al diseñar las experiencias de aprendizaje para las/os estudiantes, es decir, los propósitos que tienen las/os docentes y los objetivos que esperan que logren las infancias, entramando los componentes de metas por ciclo, aprendizajes y contenidos e indicadores de logro.

Reconocer los procesos de selección y jerarquización de aprendizajes y contenidos como parte de la planificación de la enseñanza, habilita la construcción de propuestas didácticas en las que el tiempo no apremia y se constituye como aliado, para trazar diversos caminos de acceso al aprendizaje profundo. **En el marco de estas definiciones pedagógicas, se revalorizan las prácticas donde las/os profesoras/es investigan y habilitan la pregunta, entendiendo que, de esta manera, el aprendizaje permanente, la reflexión y la creatividad, se convierten en aspectos esenciales para la profesionalización de su rol.** En definitiva, son prácticas que permiten ver en las/os estudiantes un mundo de posibilidades (Anjovich, 2017), posibilidades que es preciso generar en un entorno afectivamente seguro (Furman, 2021), en el que las infancias se sientan en confianza y “en el que aprender sea una aventura compartida” (Furman, 2021, p. 103).

- 
6. Una herramienta útil la constituye “los círculos de la comprensión”, que resulta potente para otorgar sentido a la idea de “menos es más”. Favorecen la selección e identificación de contenidos jerarquizados por orden de prioridad curricular, mediante un esquema sencillo que representa círculos concéntricos desde el centro hacia la periferia, ofreciendo la posibilidad de ubicar y visualizar la siguiente clasificación: en el primer círculo, contenidos esenciales, los que sí o sí requieren ser abordados (Furman, M. 2021) y que por tanto es necesario que comprendan de manera profunda. Luego, en el segundo círculo, se ubican aquellos contenidos que se espera que las/os niñas/os conozcan, pero con menor nivel de profundidad, y a los que, por tanto, es posible dedicarles una porción de tiempo más acotado. Finalmente, en el último círculo, se incorporan aquellos aprendizajes y contenidos con los que pretendemos que niñas/os se familiaricen. En este documento, proponemos una adecuación a la categoría curricular que la provincia ya viene trabajando, aprendizajes y contenidos, que involucran “contenidos de los distintos campos, áreas y disciplinas de conocimiento escolar, con el desarrollo de capacidades fundamentales e integran temáticas de la nueva agenda contemporánea” (ME, 2025a, p.17). Recordamos que los **aprendizajes y contenidos** “involucran contenidos —conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas— que se revisten de un sentido formativo específico, el cual colabora en el desarrollo de las diferentes capacidades previstas en las intencionalidades de la Educación Primaria. Los contenidos se van graduando y complejizando a lo largo de los años que integran cada Ciclo” (ME, 2011, p. 17)

## Planificación didáctica: nuevos horizontes para el diseño y la invención

La planificación didáctica supone un *proceso profundamente creativo y reflexivo*, que habilita a preguntarse por los sentidos de lo que se enseña, los modos en que se despliegan los aprendizajes y las experiencias que se busca promover. Lejos de ser un trámite burocrático, cada ejercicio/proposta de planificación permite imaginar escenarios para la enseñanza. Es, a su vez, un *objeto de construcción colectiva*, porque lo que se plasma, en cada planificación, es fruto de intercambios con otras/os, acontecidos a lo largo de la formación profesional inicial y continua, la propia práctica o los diálogos y acuerdos institucionales<sup>7</sup>, establecidos en torno a los procesos de reflexión situada que se dan en cada escuela (con equipos de gestión, entre docentes de un mismo ciclo, entre colegas de diferentes niveles, entre otros).

Renovar la mirada sobre cómo planificamos, es una oportunidad para re-orientar las decisiones pedagógicas y didácticas cotidianas. En este sentido, los nuevos materiales curriculares, en particular las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular* (ME, 2025b), son un motivo para “repensarnos” y ofrecen componentes que son clave para acompañar este proceso.

7. Numerosos acuerdos colegiados y situados forman parte de lo que cada institución educativa plasma en el Proyecto Curricular Institucional (PCI). A ellos se suman otros importantes de sostener, referidos a la planificación didáctica, que alejan esta tarea de ser un trabajo solitario y la transforman en un espacio de diálogos en los que se definen qué diversidad de formatos de planificación se realizarán, cómo proponer la integración entre espacios curriculares, cómo articular entre secciones, qué espacios de co-construcción, devolución y reflexión se darán, entre otros.

Una de las premisas de esta nueva perspectiva, consiste en *cambiar el foco del qué tengo que dar al qué quiero que mis estudiantes aprendan* (Furman, 2021). Se trata, entonces, de identificar, en primera instancia, cuál es el punto de llegada, el *final de la película*, hacia dónde vamos, pero, además, cómo vamos a hacerlo, es decir: *¿qué es lo que quiero que las/os estudiantes aprendan de manera profunda, y que les permita construir sentido sobre el mundo que habitan, para participar en él?, ¿cómo se conecta esto con sus intereses, motivaciones y preguntas?* Estas preguntas se vinculan con el componente **metas por ciclo** (○) de los nuevos materiales curriculares.

La siguiente pregunta a formular es: *¿qué quiero que las/os estudiantes logren hacer, comprendan, sepan al finalizar la propuesta/experiencia?* Esta dimensión se relaciona con el componente **aprendizajes y contenidos** (✉). Conjuntamente con esta segunda pregunta, aparecen las siguientes: *¿qué evidencias voy a recuperar/solicitar para poder saber qué y cómo aprendieron?, ¿cómo voy a saber qué aprendieron? y ellas/os, ¿cómo van a monitorear su propio aprendizaje?* que encuentran sus pistas en el componente **indicadores de logro** (⌚). A partir de sus respuestas, es posible disponerse a diseñar la secuencia de actividades de enseñanza propiamente dicha, desarrollando variadas estrategias y desde diversas “puertas de entrada” al saber, teniendo en cuenta sus intereses, recorridos y modos de aprender.

En este punto, resulta posible comenzar a anticipar aspectos vinculados con la evaluación formativa —sobre la cual se incluyen orientaciones en un subapartado a posteriori—, cuyos fundamentos invitan a considerarla como un proceso de relevamiento de información sustancial, que favorece la toma de decisiones de las/os maestras/os, en términos didácticos, así como de las/os estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje.

## ¿Qué preguntas pueden orientar el proceso de diseño didáctico?



## *preguntas*

*¿Qué es lo que quiero que mis estudiantes aprendan de manera profunda que les permita construir sentido sobre el mundo que habitan y participar en él?  
¿Cómo se conecta con sus intereses, motivaciones y preguntas?*

## Metas por ciclo

**Metas**

Plantean mojones en la profundización de los aprendizajes a lo largo de la trayectoria completa.

*¿Qué quiero que las/os estudiantes comprendan, sepan, puedan hacer al finalizar la propuesta?*

## Aprendizajes y Contenidos

Señalan lo que la/el estudiante aprende durante el año, aclarando para las/os docentes, cuál es el contenido u objeto de enseñanza

*¿Qué voy a observar para darme cuenta que las/os estudiantes están aprendiendo/han aprendido?  
¿Cómo se darán cuenta ellas/os?*

## Indicadores de logro

Traducen el aprendizaje en acciones específicas hacia las cuales la/el docente podrá orientar su estrategia de enseñanza y la evaluación de aprendizajes.

- ¿Qué actividades voy a proponer?
- ¿Cómo voy a involucrar protagónicamente a las/os estudiantes, sus intereses, recorridos y modos de aprender?

¿Qué diversas “puertas de entrada” voy a diseñar?

# Experiencias de aprendizaje



# ¿Qué componentes acompañan el diseño didáctico?

Concebir este proceso de planificación como una etapa de diseño e invención, propone un nuevo modo de pensar cómo planificar, y esto trasciende las estructuras didácticas que se seleccionen, ya sea unidad didáctica, proyecto, secuencia didáctica u otras, invitando a recuperar las *Progresiones de Aprendizaje para cada espacio curricular* (ME, 2025b) como una herramienta para la toma de decisiones. Los componentes que las integran, metas por ciclo , aprendizajes y contenidos  e indicadores de logro , ofrecen orientaciones concretas para definir propósitos, seleccionar aprendizajes y contenidos clave, imaginar experiencias de aprendizaje y anticipar sus evidencias. **Estos tres componentes dialogan con las preguntas que acompañan el proceso de diseño didáctico y deben desplegarse de manera integrada entre ellos<sup>9</sup>.**

Esta concepción renovada/actualizada en la tarea del diseño de propuestas didácticas, encuentra sintonía<sup>10</sup> con la **planificación retrospectiva o planificación de diseño inverso o de atrás hacia adelante**<sup>11</sup> (Furman y Gellon, 2006). Este posicionamiento habilita al diseño de propuestas didácticas flexibles, que permitan ajustes, exploraciones o alternativas, y vayan respondiendo a los intereses y ritmos de cada grupo de estudiantes. Es decir, experiencias que inviten a la integración de saberes y la convergencia de los modos propios de conocer/pensar/hacer de las diferentes disciplinas, desde las que se pueda reconocer y actuar sobre la realidad. En otras palabras, se trata de promover *aprendizajes profundos*, lo suficientemente potentes como para ser transferidos a otros ámbitos, escenarios y situaciones de la vida. En este punto, cabe reflexionar sobre esta concepción de aprendizaje, que ofrece algunas claves para orientar la tarea de diseño didáctico.

8. De acuerdo con las definiciones plasmadas en el Marco Curricular Común (ME, 2025a), las **metas por ciclo** identifican lo que las/os estudiantes pueden hacer (saber) al finalizar el ciclo, en un determinado campo o espacio curricular, planteando claros mojones en la profundización de los aprendizajes a lo largo de la trayectoria educativa. Este componente invita a las/os docentes a trabajar en conjunto, ya que todas/os las/os docentes del ciclo aportan al logro de las metas. Para ello, se requiere el desarrollo de diversos **aprendizajes y contenidos**, que señalan lo que cada estudiante aprende en cada sala, grado o año, en un campo o espacio curricular. Este componente permite que las/os docentes puedan tener claridad respecto de lo que es contenido u objeto de enseñanza, favoreciendo así la toma de decisiones pedagógicas y nutriendo su planificación áulica. Por último, los **indicadores de logro** constituyen las evidencias de los aprendizajes, es decir, traducidas en acciones específicas hacia las cuales el docente podrá orientar su estrategia (actividades y recursos) y la evaluación de aprendizajes, formativa y final.
9. Por ejemplo, en una propuesta de enseñanza para un grado, es posible entrelazar aprendizajes y contenidos de diferentes metas por ciclo, ya que estas articulaciones promueven abordajes más profundos. El orden en el que aparecen metas por ciclo y/o aprendizajes y contenidos en el material curricular no corresponde a una temporalidad particular ni a una jerarquización de una sobre otra, por lo que su desarrollo, en la planificación anual, involucra decisiones docentes.
10. Plantear que se encuentra “en sintonía” habilita a explorar este modo de planificar junto con los nuevos materiales curriculares, sin desconocer los modos aprendidos en la propia trayectoria profesional y/o los acordados institucionalmente, que también se pondrán en juego en la lectura de las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular* (ME, 2025b). A su vez, la **Inteligencia Artificial Generativa** presenta un abanico de herramientas que pueden colaborar con el proceso creativo de planificar, diseñar actividades y recursos, y también evaluar, tareas propias de la mediación pedagógica y didáctica docente. En este marco, estas tecnologías ofrecen oportunidades y desafíos para la educación, ya que pueden colaborar en personalizar la experiencia de aprendizaje, desarrollar asistentes virtuales inteligentes y generar contenido educativo de calidad. Sin embargo, también implica riesgos éticos, sociales y pedagógicos, como el sesgo, la desinformación, el cuidado de la privacidad, el vacío legal de la propiedad intelectual y el riesgo de la equidad, entre otros.
11. Furman, M. y Gellon, G. (2006). *El camino inverso: Diseño Curricular de atrás hacia adelante*.

## El aprendizaje profundo: indagar, transferir, transformar

"Aprender se convierte en un encuentro con un mundo nuevo que, poco a poco, van transformando en algo querido y que les pertenece. Construyen así, una plataforma de despegue que los va a acompañar toda la vida."

(Furman, 2021, p. 56).

En consonancia con los planteos vertidos, se sostiene una firme convicción pedagógica: ofrecer a las/os niñas/os situaciones de aprendizaje, reales y genuinas, habilita enormes posibilidades para habitar el mundo de formas más orgánicas, en consonancia con sus intereses y necesidades, dos aspectos que se posicionan en el centro de la escena didáctica. Ahora bien, ¿desde qué perspectiva del aprendizaje es posible otorgarles centralidad en el marco de las finalidades formativas que vienen guiando este desarrollo?

El **aprendizaje profundo** es aquel que principalmente pone en el centro de la escena a las/os estudiantes y sus posibilidades de conocer, indagar, preguntarse y reflexionar sobre lo aprendido. Son aprendizajes que favorecen un *ser* y *estar en conexión con el mundo*, con la vida real. Por ende, una de las principales claves para construirlo radica en que los nuevos aprendizajes han de anclarse con lo conocido. A partir de éstos, es posible ampliar los horizontes del saber y orientar a las/os estudiantes para conocer otros mundos “nuevos, fascinantes, desconocidos, impensados” (Furman, 2021, p. 89). Los aprendizajes profundos vinculan a las/os estudiantes con las experiencias de vida que habitan, que traen de su casas, que forman parte de su cotidiano vivir, ya que nadie se siente atraído por algo que desconoce por completo.

El aprendizaje profundo presenta dos aspectos centrales: **su flexibilidad y las posibilidades que brinda para el hacer**. Estas permiten que esos aprendizajes sean plataforma de actuación para otras situaciones, en circunstancias y escenarios diferentes, habilitando así recursos para la resolución de nuevos problemas, para la formulación de otras preguntas. La otra característica fundamental es **la transferencia**, pero ¿qué significa que los aprendizajes sean transferibles? Los aprendizajes se vuelven transferibles, si la/el estudiante:

Lo puede explicar con sus palabras; si puede dar ejemplos; si puede aplicar ese conocimiento para resolver un problema o crear algo nuevo; si puede relacionar ese concepto con otros que sabe de antes o con su propia vida; si puede proponer preguntas propias acerca del tema; si puede representar eso que sabe con una imagen o metáfora; si puede explicar por qué es importante, y establecer conexiones personales; si se lo puede enseñar a otros; si se siente confiado/a con ese conocimiento. (Furman, 2021, p. 54).

En un intento de recapitulación de los aspectos hasta aquí desarrollados, es posible convenir que el enfoque de la pedagogía de la comprensión genera condiciones viables para que las/os maestras/os y profesoras/es planifiquen en sentido inverso o en retrospectiva, favoreciendo la integración de un currículum que promueva una selección de aprendizajes y contenidos clave y prioritarios para la construcción de aprendizajes profundos. La comprensión constituye la columna vertebral del conocimiento que se va construyendo en el aula, en el trabajo colaborativo entre pares, en el abordaje y la resolución de problemas, en el debate y la argumentación, entre otros.

De este modo, ningún espacio curricular queda afuera, por el contrario, es posible integrarlos a todos<sup>12</sup>, pero al hacerlo, se requiere considerar especialmente que su integración *tenga sentido*. Estos sentidos son los que construimos con las/os estudiantes, para lo cual resulta vital conocerlas/os, saber qué piensan, con qué conocimientos previos cuentan, cuáles son los diferentes puntos de partida que presentan sus diversas trayectorias escolares, qué les interesa —y qué no— y, por sobre todo, qué sueñan y qué enciende su deseo de aprender.

## El cómo de la enseñanza: diversificar la enseñanza a través de los formatos curriculares y pedagógicos

Para avanzar en el *cómo* de la enseñanza desde una mirada inclusiva y de calidad, en coherencia con las definiciones abordadas anteriormente, se propone integrar una **perspectiva de la diversidad** que promueva la construcción de entornos educativos que puedan albergar y definir su identidad, a partir de la heterogeneidad que los habita. Desde este paradigma, resulta fundamental interpelarse, al menos, acerca de tres aspectos: *los espacios institucionales, que adquieran el sentido de “aula” en un determinado momento; la organización del trabajo en la propuesta de enseñanza, y las consignas que orientan las actividades de aprendizaje*<sup>13</sup>.

En este apartado, se focaliza en el segundo de estos aspectos —la organización del trabajo en la *propuesta de enseñanza*—, proponiendo algunas pistas para pensar los **formatos curriculares y pedagógicos**. A través de ellos, es posible diversificar variables didácticas como el tiempo, el espacio, los agrupamientos, los recursos, entre otras, con la intención de promover la concepción de la escuela como **entorno educativo**, es decir, como un “todo-espacio de aprendizaje” (Anijovich, 2014, p. 42).

En este sentido, la diversificación en las propuestas didácticas supone enriquecer *formatos y estrategias de enseñanza*<sup>14</sup>, y atender a las distintas formas de aprender, en tanto las trayectorias de las/os estudiantes son heterogéneas y, por ello, requieren y admiten el acceso a nuevos saberes de múltiples maneras, favoreciendo así el desarrollo de inteligencias múltiples. Desde esta perspectiva, las aulas son espacios donde las diferentes experiencias, intereses y formas de aprender, se transforman en oportunidades para la construcción colectiva del aprendizaje.

- 
- 12. La **integración curricular** resulta entonces potente para el abordaje de la complejidad de los conocimientos, que no sólo está dada por la propia naturaleza de su construcción, sino, además, por el resto de las dimensiones en las que converge: las complejidades múltiples que adquiere el entramado social con la creciente incertidumbre de sus escenarios, la creciente complejidad de las organizaciones institucionales y la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, comprendiendo que en ellos confluyen fundamentos epistemológicos, didácticos y pedagógicos.
  - 13. Para profundizar en estos componentes didácticos, se sugiere la lectura del Cap. 2, “El diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas”, en Anijovich, R. (2017). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
  - 14. Los **formatos pedagógicos** son alternativas diversas para la organización de la tarea pedagógica en los distintos espacios curriculares contemplando a los sujetos pedagógicos, los objetivos a alcanzar, la naturaleza de los aprendizajes y contenidos, el tipo de vínculo con los saberes que se pretende generar, las maneras de abordaje e indagación que se pretende favorecer, las capacidades fundamentales y las temáticas complejas del mundo contemporáneo que se pretende desarrollar (ME, 2011, pp. 5-6). Los formatos pedagógicos se pueden concebir como *configuraciones didácticas*, concepto acuñado por la pedagoga Edith Litwin, ya que integran **estrategias de enseñanza**.

Diversificar la enseñanza se constituye como el anverso y reverso de una trama cuyo hilo irá enlazando las más variadas propuestas didácticas, requiriendo nuevas formas de con-mover los formatos tradicionales.

**¿Cómo podemos generar estos cambios para transformar las aulas en escenarios de aprendizajes activos? Es posible imaginar algunas respuestas, por ejemplo:**

- **ampliar el repertorio de estrategias didácticas**, promoviendo la participación protagónica de las/os estudiantes;
- **organizar agrupamientos flexibles**, acompañando la diversidad de intereses y modos de aprender;
- **flexibilizar los tiempos destinados a las tareas**, asumiendo su carácter de desafíos de aprendizaje;
- **diversificar el tipo de consignas**, incluyendo una serie de actividades entre las que las/os estudiantes puedan optar, y en las que sus sentidos y propósitos sean transparentes para ellas/os;
- **ofrecer múltiples recursos didácticos<sup>15</sup>**, promoviendo el uso de diversos lenguajes, soportes y formatos.
- **y construir nuevas y variadas funcionalidades de los tiempos y espacios escolares**, promoviendo un modo de “habitar el aula/la escuela”.

En este horizonte, una propuesta para avanzar implica reversionar formatos curriculares y pedagógicos, es decir, adaptar y modificar estrategias y recursos que, incluso cuando han sido creados/diseñados en determinados ámbitos del saber, pueden resignificarse y aplicarse en otros espacios curriculares, adecuando sus características a los objetivos propuestos. De este modo, se trata tanto de revisitar formatos ya conocidos (materia/asignatura, seminario, taller, proyecto, laboratorio, observatorio, ateneo, trabajo de campo, módulo) como de incluir nuevos. Algunos ejemplos que son pertinentes para la implementación, en el marco del diseño de propuestas situadas, son el *hackathon* ó maratón, los laboratorios de ideas, los paseos didácticos, los clubes o rondas de lectura, la simulación y salas de escape<sup>16</sup>, los conciertos didácticos, entre otras modalidades organizativas, como la característica multitarea<sup>17</sup> de la Educación Inicial.

- 
15. Los recursos didácticos, entendidos como mediadores culturales, involucran en su selección, procesos de **curaduría y diseño**, una tarea profundamente creativa y estrechamente vinculada a los propósitos didácticos. En este sentido, son amplias y numerosas las posibilidades para explorar materiales didácticos y enriquecer las propuestas pedagógicas. En la actualidad, también es relevante dialogar sobre cómo la **Inteligencia Artificial Generativa** es utilizada para el diseño de materiales y la creación de propuestas diversificadas. Sin dejar de reconocer su “potencial multimodal y expresivo” (Anijovich, R., Cancio,C., Ferrarelli, M, 2024, p.166), es oportuno destacar que es **la/el docente quien otorga sentido didáctico y ético a su uso, orientando sus decisiones desde una mirada crítica y situada que recupere el valor cultural de los recursos y la multiplicidad de experiencias que es deseable posibilitar a través de ellos**. En este sentido, algunas orientaciones sobre la ética de la Inteligencia Artificial pueden encontrarse en UNESCO. (2021). *La ética de la inteligencia artificial.*, pp. 17-23, 34-36.
16. Puede funcionar como formato pedagógico si estructura toda una experiencia de aprendizaje basada en el juego y la resolución de desafíos, o como estrategia didáctica, si se utiliza como una acción puntual dentro de otra propuesta.
17. Modalidad organizativa de la enseñanza característica del nivel inicial. Se sostiene en la diversidad y simultaneidad de propuestas de actividades y tareas, que ofrecen a las/os niñas/os oportunidades para elegir, decidir y fortalecer su autonomía en el hacer.

<b>Formatos curriculares y pedagógicos “ya conocidos”</b>	<b>Otros/nuevos formatos posibles</b>
materia/asignatura	hackatones o maratones
seminario	laboratorios de ideas
taller	clubes o rondas de lectura
proyecto	paseos didácticos
laboratorio	conciertos didácticos
observatorio	salas de escape
ateneo	simulaciones
trabajo de campo	multitarea
módulo	otros.

Cabe destacar que los formatos curriculares y pedagógicos pueden convivir y combinarse en el marco de las propuestas didácticas, otorgando aún mayores niveles de integración y diversificación, ya que, entre incontables alternativas, se pueden diagramar, por ejemplo, clubes de lectura que abran paso a trabajos de campo y ateneos pedagógicos en los que se promueva el debate sobre los registros realizados, o bien diseñar *hackatones*/maratones que ofrezcan a la comunidad educativa la posibilidad de participar en talleres con temáticas variadas, en las que las/os estudiantes oficien como expositoras/es y narradoras/es de los proyectos elaborados, a lo largo del año, en varios agrupamientos.

Entre los proyectos, cobran relevancia en la Educación Primaria los IN-DAGA, experiencias formativas que permiten a las/os estudiantes aprender a partir de la exploración, la indagación y la creación junto a otras/os, en su escuela, en distintos escenarios. En particular estos proyectos, desde el enfoque STEAM Ampliado, están orientados a despertar el deseo de ir más allá de lo superficial que un tema puede ofrecer e invitan a las/os niñas/os a convertirse en expertas/os, a partir de la integración de saberes.

Otra serie de proyectos e instancias que movilizan a la comunidad educativa son la Feria de Ciencias, Tecnologías, Artes, Movimiento e Innovación, los Desafíos de Aprendizaje en Lengua y Matemática, las Olimpiadas Cordobesas de Matemática y el Festival de la Palabra. Se trata de propuestas que constituyen oportunidades para la participación, la expresión y el intercambio de saberes y potencian su sentido formativo cuando se integran a las planificaciones de distintos espacios curriculares, favoreciendo no solo su coherencia pedagógica, sino su viabilidad de desarrollo en el año escolar.

## Experiencia y juego como ejes pedagógicos

“Cuando sabemos algo en profundidad, eso nos genera satisfacción, orgullo, seguridad, placer y, en muchos casos, pasión.”

(Furman, 2021, p. 54).

En este enfoque metodológico, la experiencia y el juego adquieren una relevancia particular, en tanto ejes pedagógicos que estructuran las propuestas de enseñanza y que, actualmente, forman parte de los lineamientos vertidos en los diferentes materiales curriculares. En el Marco Curricular Común (ME, 2025a) se sostiene que docentes y estudiantes son sujetos de la experiencia, es decir, protagonistas de un proceso significativo y situado. ¿Qué implicancias pedagógicas tiene este posicionamiento?

Desde su perspectiva, la educación ha de entenderse como un proceso de **reconstrucción continua de experiencias**, donde el aprendizaje se produce en la interacción permanente entre las infancias y su entorno. El mundo, entonces, deja de ser algo “externo”, para convertirse en un medio con el que los seres humanos interactuamos y a través del cual **nos transformamos**<sup>18</sup>. Las experiencias educadoras son aquellas que conectan lo que ya se sabe con lo nuevo, que despiertan la reflexión, promueven la exploración y permiten volver sobre lo vivido para resignificarlo. Desde esta mirada, enseñar implica crear las condiciones para que las infancias vivan experiencias significativas, que les permitan comprender el mundo y actuar en él, de manera cada vez más consciente y autónoma.

En este punto, enseñar en la escuela primaria implica diseñar experiencias auténticas y transformadoras, en las que las/os niñas/os se involucren, exploren, reflexionen y participen. Aquí, el juego es asumido no sólo como una actividad meramente recreativa, sino como un modo privilegiado de conocer, descubrir, indagar e interactuar con el mundo que nos rodea. Es importante pensarla como metodología para enseñar aprendizajes y contenidos, y como un contenido cultural en sí mismo: un

saber legítimo que demanda mediación, planificación y reconocimiento (Sarlé, et al., 2019). En otras palabras, nos proponemos enseñar a jugar y jugar para enseñar, equilibrando ambas dimensiones<sup>19</sup>.

¿Qué entendemos por jugar en el nivel primario? ¿Qué posibilidades, en términos didácticos, podemos ofrecer para el despliegue de lo lúdico? Este enfoque considera al juego como espacio voluntario, intencional y recreado, en el que las/os niñas/os deciden, exploran posibilidades y construyen sentido con otros/as (Sarlé et al., 2019). En la práctica, en el aula, otorgar un lugar explícito al juego implica brindar tiempos, espacios, materiales y mediaciones intencionalmente diseñadas, que lo sostengan como eje central de las propuestas.

De este modo, el juego puede operar como nodo integrador entre los contenidos disciplinares, las capacidades fundamentales y las problemáticas de la agenda contemporánea, es decir, para el trabajo integrado en el logro de los aprendizajes: permite que las/os niñas/os experimenten conceptos, compartan valoraciones, percepciones y emociones, y movilicen sus saberes en contextos creativos y reales, desplegando procesos de simbolización que les permiten dar significado, tanto a objetos como a acciones, así como externalizar aspectos de su mundo interior<sup>20</sup>.

- 
18. La experiencia es un concepto trabajado por diversos autores a lo largo de la historia de la pedagogía; John Dewey, filósofo y pedagogo norteamericano, le otorgó un lugar central al momento de repensar los modos de enseñar y aprender. En palabras del propio Dewey (2008), “toda auténtica educación surge de la experiencia” (p. 33).
  19. Esto sucede en contextos donde el juego se instala progresivamente mediado por las tecnologías y/o instituciones, y la conexión con otras/os niñas/os es indirecta o esporádica en espacio públicos y comunes.
  20. “El juego le provee un contexto dentro del cual puede ensayar formas de responder a las preguntas con las que se enfrenta, y también construir conocimientos nuevos. El juego lo ayuda a reelaborar sus experiencias y es un importante factor de equilibrio y dominio de sí. Al mismo tiempo, el juego le permite comunicarse y cooperar con otros y ampliar el conocimiento que tiene del mundo social” (Sarlé, P. et. al. 2010, p.20)

Sostener y darles continuidad a propuestas que incluyan el juego, en el nivel primario, ofrece significativas posibilidades para que las infancias vivan experiencias educativas con sentido, dentro y fuera del aula (en el patio, en los pasillos y en otros espacios escolares<sup>21</sup>). Mientras juegan, aprenden y aprenden jugando, y para ello, es preciso que desplieguen una serie de recursos cognitivos —al diseñar las reglas, construir acuerdos, establecer pautas, turnos, días, horarios, roles y funciones— como corporales/físicos —motricidad, coordinación, ritmo, actividad/pausa— y socioafectivos, integrando una variedad de capacidades fundamentales, en toda una experiencia que además las/os convoca desde sus diferencias y heterogeneidad, para construir juegos que las/os integren a todas/os.

## Evaluación como aprendizaje

Ofrecer algunas orientaciones sobre la evaluación, que guarden coherencia con lo vertido hasta aquí, constituye un desafío, dado que las prácticas de evaluación interpelan continuamente la vida cotidiana en las aulas. Una alternativa potente, es la denominada **evaluación para el aprendizaje o evaluación como aprendizaje**, ya que promueve una apertura en sus alcances, en línea con la evaluación formativa, y se propone como un enfoque alternativo a la tradicional evaluación sumativa.

Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como un proceso que permite relevar información sobre los aprendizajes y que por este mismo motivo, ofrece coordenadas de actuación a la/al docente, habilitando el trazado de nuevos caminos y la posibilidad de ajustar recursos y tiempos, de redefinir el curso de las propuestas didácticas. Existen algunas pistas esenciales que ofrecen diversos autores<sup>22</sup> para poder llevar adelante prácticas de evaluación que sigan esta línea. Las enumeramos a continuación:

- **Identificar, con claridad y transparencia, las intencionalidades pedagógicas**, es decir, a dónde se pretende llegar. En este marco, tanto las Metas por ciclo como los aprendizajes y contenidos, constituyen una brújula para trazar una hoja de ruta organizada y con sentido;
- **Establecer evidencias de aprendizaje**, es decir “lo observable”, todo aquello que le va a permitir a la/al docente saber si las/os niñas/os aprendieron y pueden establecerse a partir de la selección de los indicadores de logro que ofrecen los materiales curriculares provinciales;
- **Construir criterios de evaluación y compartirlos con los/as estudiantes**, quienes tendrán que conocerlos, es decir, saber explicarlos con sus palabras y reconocerlos como pautas que orientan lo que la/el docente espera de sus aprendizajes;
- **Proponer una variedad de instrumentos de evaluación**, en consonancia con la multiplicidad de propósitos didácticos definidos por la/el docente, en el marco de aulas heterogéneas que exigen el relevamiento de evidencias de aprendizaje variadas;
- **Comunicar avances y resultados, promoviendo el monitoreo de los aprendizajes y la retroalimentación**, y favoreciendo procesos de auto-regulación, así como el desarrollo de capacidades metacognitivas, al ofrecer a las/os estudiantes posibilidades para registrar sus avances y conocer cómo aprenden.

21. “Los edificios de las instituciones escolares han previsto algún espacio destinado al juego al aire libre. Éstos son parte de la planta del edificio, vienen dados, predefinidos y es poco lo que puede hacerse para modificarlos, (...) y los actores de las instituciones sólo pueden tratar de habitarlos de la mejor manera posible. (...) Si bien determinan las posibilidades de acción, la posterior organización de aparatos y objetos, junto con las reglas que se establecen para su funcionamiento de los momentos de juego serán los que terminen de perfilar la “valencia” lúdica y las posibilidades de juego que se le brinde a los niños” (Sarlé, P. et. al. 2010, p.32).

22. En este caso, se han tomado como referencia los desarrollos teóricos postulados por Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2023). *Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas*. Ateneo Aula; Ibidem (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

A partir de este abordaje, la evaluación no sólo se realiza hacia el final de un tiempo destinado a los aprendizajes, sino que se plantea en una temporalidad que suma el antes y el durante, integrando los resultados como parte de una trayectoria que no es reductiva y ofrece instancias de monitoreo permanente del propio aprendizaje.

Se evalúa de manera permanente para aprender también cómo se aprende, para registrar evidencias de las capacidades en desarrollo y de aquellas otras que ya se han consolidado. En ese registro, la evaluación se configura como una llave de acceso que está disponible en cada paso del camino: al generar diferentes momentos e instancias de acceso al “cómo se aprende”, se van configurando maneras más efectivas de consolidar conocimientos, en tanto habilitamos a niñas/os a repensarse, a reconocer para qué tipo de actividades es más conveniente pedir ayuda a la/al docente, a una compañera/o, así como a cooperar con quien está evidenciando dificultades, construyendo verdaderos escenarios de aprendizaje colaborativo.

De este modo, se propone un abordaje integrado de la perspectiva formativa junto a la sumativa, considerando que es tan importante llegar a la meta/objetivo/propósito planteado como identificar de qué manera lo hemos hecho, qué camino hemos transitado e incluso qué otros recorridos plantearon otros grupos de estudiantes para resolver o abordar el mismo desafío. La retroalimentación se convierte así en una variable ineludible, suscitando instancias de diálogo y comunicación entre pares, así como entre la/el maestra/o y las/os niñas/os. En este sentido, la *autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación* constituyen tres alternativas que pueden combinarse, de acuerdo con las intencionalidades pedagógicas que los equipos docentes delimiten. Desde esta perspectiva, los procesos se integran con los resultados, permitiendo enriquecer la experiencia educativa de las/os estudiantes, quienes, al reconocer sus potencialidades y aspectos a mejorar, adquieren mayor confianza para avanzar en sus trayectorias escolares.

En esta línea, promover que las infancias puedan monitorear sus procesos de aprendizaje implica situarlos como protagonistas capaces de comprender qué aprenden, cómo lo aprenden y qué necesitan para mejorar, ya que “*el monitoreo no es un ejercicio accesorio sino constitutivo del aprender, porque permite tomar conciencia de las propias estrategias y decisiones cognitivas*” (Anijovich, 2017, p. 42). Así, el enseñar trasciende la mera transmisión de información, creando condiciones para que cada niña/o pueda desarrollar autonomía intelectual y metacognitiva en interacción con otras/os, en función de lo que plantea el Marco Curricular Común (ME, 2025a), que promueve el desarrollo de capacidades para la autonomía y la mejora continua a lo largo de la trayectoria escolar.

Incorporar prácticas que *hagan visible* el aprendizaje implica asumir a la evaluación como un proceso que deja de ser externo para las/os estudiantes y pasa a convertirse en una instancia compartida, que permite habilitar prácticas reflexivas y estrategias para planificar, supervisar y evaluar el propio proceso de aprendizaje. El monitoreo se complementa, necesariamente, con *instancias de retroalimentación* que orientan a las infancias en su proceso.

Desde la perspectiva de una evaluación formativa, la retroalimentación no se reduce a comentarios generales o juicios finales, sino que ofrece información pedagógica que ayuda a avanzar, porque “la retroalimentación es una mediación (...) que ofrece pistas para continuar aprendiendo” (Anijovich, 2017, p. 63), “es enseñar de nuevo de otro modo, en el punto exacto donde el alumno lo necesita” (Cappelletti, 2010, p. 74).

Esta perspectiva humaniza la evaluación, la convierte en una oportunidad para construir aprendizajes —para maestras/os y estudiantes— y la vincula directamente con la **pedagogía del cuidado: evaluar no es calificar, sino acompañar trayectorias** para garantizar aprendizajes justos y con sentido.

## V. Estructura curricular de la Educación Primaria

Cada uno de los documentos que integran este **Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba · Curículum Córdoba<sup>1</sup>**, se inscribe en la propuesta integral de experiencias formativas que tienen lugar en cada aula, escuela, comunidad. En este marco, la estructura curricular representa una traducción organizativa que habilita, a cada institución, a expresar y sostener su propio *proyecto formativo integrado*.

Un proyecto formativo de estas características reconoce que la enseñanza y el aprendizaje conforman una trama de saberes, experiencias y vínculos que superan los límites de un grado o un ciclo, cuyo propósito es garantizar la continuidad pedagógica de las/os niñas/os como condición que permite pensar las trayectorias educativas completas, articulando la Educación Primaria con la Educación Inicial y la Educación Secundaria.

En coherencia con esta opción por una mayor integración, la organización de la Educación Primaria en la provincia de Córdoba se estructura en tres ciclos que constituyen trayectos formativos articulados. *Primer ciclo*, corresponde a la Unidad Pedagógica de 1.<sup>º</sup> y 2.<sup>º</sup> grado, *segundo ciclo* comprende 3.<sup>º</sup> y 4.<sup>º</sup> grado y *tercer ciclo*, que involucra 5.<sup>º</sup> y 6.<sup>º</sup> grado.

Esta organización supera la fragmentación propia de una estructura exclusivamente graduada o anualizada, habilitando a un trabajo colegiado entre docentes y comunidad educativa que considera la heterogeneidad de los contextos y los ritmos de aprendizaje, y permite priorizar en cada grado del ciclo, los saberes y experiencias más pertinentes (Córdoba. Ministerio de Educación, 2011, p.14).

1. Marco Curricular Común (ME, 2025a), Orientaciones Pedagógicas y Didácticas para cada nivel (ME, 2025c) y Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular (ME, 2025b).

Cada ciclo se organiza en torno a un conjunto de espacios curriculares que se desarrollan a lo largo de la Jornada Única Escolar y que involucran mojones educativos descritos en las Metas por ciclo, junto con una serie de aprendizajes y contenidos que se amplían y profundizan progresivamente, al tiempo que promueven la continuidad pedagógica dentro y entre ciclos.

A su vez, un proyecto formativo integrado se sostiene en el desarrollo de propuestas didácticas que favorecen la articulación entre los distintos espacios curriculares, propiciando el acceso al conocimiento desde la complejidad, es decir que los aprendizajes que los conforman se abordan de manera interrelacionada, siempre que sea posible. Esta apuesta por la integración, permite considerar una perspectiva global de los aprendizajes, valorando los procesos en los que se construyen y aportando sentido a la experiencia escolar.

En la grilla para la Educación Primaria que se presenta en la próxima página es posible identificar las distintas áreas curriculares, así como observar la manera en que cada una de ellas se organiza en los diferentes espacios curriculares a lo largo de los ciclos.

Esa conformación se completa con los Espacios Anuales de Definición Institucional y las Tutorías de apoyo a los aprendizajes.

- Los *Espacios Anuales de Definición Institucional*<sup>2</sup> (Resolución 452-24, 2024), son pensados para integrar, profundizar y ampliar saberes vinculados con las experiencias estéticas, y la cultura corporal y motriz que la escuela debe garantizar. Estos espacios buscan dar lugar a los intereses genuinos de las infancias, ampliando sus oportunidades de aprender a expresarse y crear. Su organización puede conformarse por grado o en agrupamientos flexibles y multigrado, de acuerdo con las definiciones que cada escuela realice.

- Por su parte, las *Tutorías de apoyo a los aprendizajes*<sup>3</sup> (Resolución 452-24, 2024)<sup>4</sup>, desde primero a sexto grado, se proponen como un tiempo de encuentro y acompañamiento, en el que se diversifican estrategias y se fortalecen aquellos aprendizajes en los que las/os estudiantes presentan mayores dificultades, especialmente en Lengua y Literatura y Matemática. Se trata de espacios que ofrecen nuevas oportunidades para volver sobre lo aprendido, con otros tiempos, dinámicas y agrupamientos, que atienden a las necesidades y ritmos singulares de cada estudiante. Las tutorías buscan cuidar las trayectorias y, en ese sentido, también son espacios para trabajar, con el grupo, aspectos de orden vincular, cultural y social, que inciden en los procesos de aprendizaje.

La estructura curricular, anteriormente desarrollada, se configura como un marco para la organización de la escuela primaria y ofrece a cada institución la posibilidad de recrear el currículum en su propio Proyecto Curricular Institucional (PCI), en diálogo con su comunidad y contexto, en un proceso de gestión continua orientado a la mejora. Esa construcción colectiva, tal como lo menciona el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a), supone la reflexión sobre las formas de organizar la vida escolar en un giro hacia la experiencia y el aprendizaje profundo, que pone a las infancias en el centro de la escena e invita a niñas/os a desarrollar conexiones comprometidas con el mundo y las diversas formas de conocerlo y habitarlo.

- 
2. Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). Resolución 452-24. Programa TransFORMAR@Cba.
  3. Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). Resolución 452-24. Programa TransFORMAR@Cba.
  4. Corresponde al documento citado previamente, Resolución 452-24, 2024.
  5. Se definen cuatro lenguajes artísticos: artes visuales, música, danza y teatro, que invitan a recorrer distintas experiencias estético-expresivas. Cada escuela, desde sus posibilidades y contextos particulares, planifica el abordaje de estos lenguajes de manera gradual y articulada, desarrollando dos lenguajes artísticos en la educación obligatoria, evitando superposiciones y repeticiones en la propuesta formativa.

# Educación Primaria

Sala de 5

## Primer Ciclo 1.<sup>º</sup> y 2.<sup>º</sup> grado

- Lengua y Literatura
- Matemática
- Ciencias, Tecnología y Ciudadanía
- Educación Artística<sup>5</sup>  
Artes Visuales, Música, Danza o Teatro
- Educación Física
- Lengua Extranjera



## Segundo Ciclo 3.<sup>º</sup> y 4.<sup>º</sup> grado

- Lengua y Literatura
- Matemática
- Ciencias Naturales y Ciudadanía
- Ciencias Sociales y Ciudadanía
- Educación Tecnológica y Ciencias de la Computación
- Educación Artística  
Artes Visuales, Música, Danza o Teatro
- Educación Física
- Lengua Extranjera



## Tercer Ciclo 5.<sup>º</sup> y 6.<sup>º</sup> grado

- Lengua y Literatura
- Matemática
- Ciencias Naturales
- Ciencias Sociales
- Ciudadanía y Participación
- Educación Tecnológica y Ciencias de la Computación
- Educación Artística  
Artes Visuales, Música, Danza o Teatro
- Educación Física
- Lengua Extranjera

1.<sup>º</sup> año

## Referencias

- Angulo Rasco, F. (2016). Las justicias de la Escuela Pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,(85), n. 30, abril. 37-47.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- ANIJOVICH, R. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R., Cancio, C., Ferrarelli, M. (2024). *Abrazar la diversidad en el aula*. Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2023). *Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas*. Ateneo Aula.
- Argentina. Ministerio de Educación. (2023). *EAI desafíos de la Educación Ambiental Integral en la escuela primaria: orientaciones para la enseñanza en clave ambiental*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/04/el008445.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2023). *Escuela, Familia y Comunidad*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento\\_marco-efyc\\_modificado-3.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_marco-efyc_modificado-3.pdf)
- Argentina. Ministerio de Educación. (2021). Ambiente. *Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela*. Ciudad autónoma de Buenos Aires. <https://www.educ.ar/recursos/158110>
- Argentina. Congreso de la Nación. (2021). *Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina*, n.º 27621. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto>
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *OGE.net* (1), Enero-Febrero, 15-20. Universidad de Granada.
- Capelletti, G. (2010). *Evaluar para aprender: reflexiones y propuestas*. Novedades Educativas. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/03/DOC1-Lid-Aprendizaje.pdf>
- Carli, S. (2005). *La infancia como construcción social*. Instituto Nacional de Formación Docente. <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/Carli-La-infancia-como-construccion-social.pdf>
- CIPPEC. (s/f). *Comunidades de aprendizaje pone el diálogo en el centro de los procesos de aprendizaje*. Novedades Educativas. <https://www.cippec.org/textual/comunidades-de-aprendizaje-pone-el-dialogo-en-el-centro-de-los-procesos-de-aprendizaje/>
- Connell, R. W. (2009). *La justicia curricular*. Año 6, (27). LPP, Laboratorio de Políticas Públicas. Clacso. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). *BienCBA: Políticas educativas con enfoque de bienestar*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SFI/DGBE/doc/biencba.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2023). *Construyendo Ciudadanía en la Cultura Digital*. Córdoba, Argentina. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2023/construyendo-ciudadania-en-la-cultura-digital.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2011). *Diseño Curricular de la Educación Primaria. 2012-2020*. [https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ\\_Primario-23-02-2018.pdf](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_Primario-23-02-2018.pdf)
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2011). *Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Encuadre General. Tomo I. 2011-2015*. [https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Formatos%20Curriculares%20\(15-03-11\).pdf](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Formatos%20Curriculares%20(15-03-11).pdf)
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2023). *Fecha para recordar. Programa Escuela, Familia y Comunidad*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Efemérides/Mayo/Material-Aula/15-may-aportes-programa-escuela-familias-comunidad.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2025). *Jornada Escuela, Familia y Comunidad: Nos encontramos en la escuela*. [https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SFI/DGBE/SPDyC/doc/jornadas\\_escuela\\_familia\\_comunidad.pdf](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SFI/DGBE/SPDyC/doc/jornadas_escuela_familia_comunidad.pdf)

- Córdoba. Ministerio de Educación. (2025). *La dimensión socioafectiva en la escuela. Orientaciones generales en el marco del bienestar educativo.* <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SFI/DGBE/doc/afectividad.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2025). *Marco Curricular Común.* [https://curriculumcordoba.ar/marco\\_curricular.html](https://curriculumcordoba.ar/marco_curricular.html)
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). *Plan de Desarrollo Educativo 2024-2027. Con proyección 2033.*
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). *Resolución 452-24. Programa TransFORMAR@Cba.*
- Dewey, J. (2008). *Experiencia y educación* (J.J. Ochoa, Trad.). Losada.
- Diker, G. (2023). *Pensar la escuela desde la pedagogía del cuidado.* <https://www.educ.ar/recursos/159056/pensar-la-escuela-desde-la-pedagogia-del-cuidado>
- Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación : aprender y enseñar en la cultura digital . - 1a ed. - Documento básico del VII Foro Latinoamericano de Educación.* Fundación Santillana. <https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/24459>
- Dussel, I. (2003). *La gramática escolar de las escuelas argentinas: un análisis desde la historia de los guardapolvos.* Historia de la Educación. Anuario, (4), 11- 36.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2007). *La escuela y las nuevas alfabetizaciones (Dossier).* Instituto Nacional de Formación Docente. [https://isfd87-bue.infid.edu.ar/sitio/upload/Dussel1\\_LA\\_ESCUELA\\_Y LAS\\_NUEVAS\\_ALFABETIZACIONES.pdf](https://isfd87-bue.infid.edu.ar/sitio/upload/Dussel1_LA_ESCUELA_Y LAS_NUEVAS_ALFABETIZACIONES.pdf)
- Freire, P. (2018) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (2<sup>da</sup> ed., 8<sup>va</sup> reimpresión). Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2001). Los bordes de lo escolar. En Duschatzky, S., Birgñ, A. (Comp). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia.* FLACSO
- Frigerio, G., & Korinfeld, D. (2018). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo.* Noveduc.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino.* Siglo Veintiuno Editores.
- Furman, M. y Gellon, G. (2006) . *El camino inverso: Diseño Curricular de atrás hacia adelante.* <https://es.slideshare.net/slideshow/el-camino-inverso-furmangellon/129495051#1>
- Galli, G. D. (2017). *Infancia y derechos: debates y desafíos en el sistema de protección integral.* Editorial UNGS.
- Giraldo, O. F. y Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental: Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar.* El Colegio de la Frontera Sur: Universidad Veracruzana.
- Grosso, B. [et al.]. (2021). *Conversar la escuela: complicidades pedagógicas para otra ternura.* Coordinación general de Belén Grosso.- 1a ed.- Editorial Chirimbote.
- Hart, R. A. (1997). *La participación infantil: teoría y práctica para involucrar a los jóvenes ciudadanos en el desarrollo comunitario y el cuidado ambiental.* Earthscan.
- IICE UBA. (2024, 3 de septiembre). *Otra forma de hacer escuela (Conversación con Inés Dussel).* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zWM9bVAYMWc>
- Kaplan, C. V. y Sulca, E. M. de los A. (2021) CURRÍCULUM Y JUSTICIA ESCOLAR EN CONTEXTOS PLURICULTURALES. *Revista Teias* (22), n. 67, oct/dic., 372-381. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/157191/CONICET\\_Digital\\_Nro.2d-1f4b9c-a882-40f2-af6e-5c0dc26fe4d6\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/157191/CONICET_Digital_Nro.2d-1f4b9c-a882-40f2-af6e-5c0dc26fe4d6_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: la reappropriación social de la naturaleza.* Siglo XXI Editores.
- López, M. E. (2013). *Infancias. Una mirada desde la pedagogía.* Novedades Educativas.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Miño y Dávila Editores.
- Morduchowicz, R. (2023). *La inteligencia artificial: ¿Necesitamos una nueva educación?* UNESCO. Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa)

- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* (E. Crespo, Trad.). Laertes.
- Roussy, L. M. (2025). La educación ambiental integral como derecho de las infancias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97(1). <https://doi.org/10.35362/rie9716600>
- Sarlé, P, Rodríguez Saénz, I. y Rodríguez,E. (2019) Serie "El juego en el Nivel Inicial". Propuestas de enseñanza 1: *Fundamentos y reflexiones en torno a la enseñanza*. Buenos Aires: OEI - UNICEF. <https://oei.int/wp-content/uploads/2016/08/cuaderno-1-juego-2020-baja.pdf>
- Sarmento, M. J. (2021). La infancia como categoría social. En C. Tomás, G. Trevisan, M. J. de Carvalho y N. Fernandes (Coords.) *Conceptos clave en Sociología de la Infancia. Perspectivas globales*, pp. 179–185. Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa. ISBN: 978-989-8974-45-7.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión.* Tinta Fresca Ediciones.
- Siede, I. A. (2017). *Entre familias y escuelas: Alternativas de una relación completa.* Paidos (Cuestiones de educación). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1305/pm.1305.pdf>
- Skliar, C. (2018). *Educar en tiempos de aceleración e innovación.* En NÓMADAS 49, octubre 2018. Universidad Central. Departamento de Investigaciones.
- Skliar, C. (2019). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.* Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. 2012, p. 68.
- Terigi, F. (S/F). *Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos por instituir lo común.* <https://bit.ly/3Lhmjli>
- Tomlinson, C. A. y McTighe, (2007). Enseñar para la comprensión en aulas académicamente diversas. Cap. 7. En *Integrando. Comprensión por Diseño + Enseñanza basada en la Diferenciación.* Paidós.
- Tuñón, I. (2025). *Derechos de la Infancia en Argentina (2010–2024) : Avances, Desafíos y Desigualdades.* EDSA. Serie Agenda para la Equidad. Pontificia Universidad Católica de Argentina. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la deuda Social de la Infancia. <https://repositorio.uca.edu.ar/bits-tream/123456789/19903/1/derecho-infancia-argentina.pdf>
- UNESCO. (2025). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025. Edición regional sobre liderazgo en la educación. América Latina. Liderar para la democracia. <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/04/regional-edition-latin-america-2025-sp-fullreport-web.pdf>
- Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (24), núm. 1, abril, 11-15. Universidad de Zaragoza. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180001.pdf>
- Wenger-Trayner, E. y Wenger-Trayner, B.Wenger Trainer, E . B. (2015). *Introducción a las comunidades de práctica. Una breve descripción del concepto y sus usos.* <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>



CURRÍCULUM  
**córdoba**