

Educación Inicial

Orientaciones Pedagógicas y Didácticas

DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA



CURRÍCULUM
cordoba





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 Inicial. 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 Inicial. 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, Cristina Teijeiro, 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 Inicial, la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza y equipos técnicos de la Subdirección de Desarrollo Curricular y Acompañamiento Institucional. En especial a la profesora Claudia Reartes por su comprometida lectura y aportes al texto.

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.

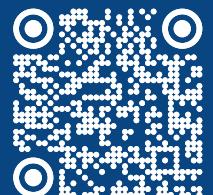


Educación Inicial

Orientaciones Pedagógicas y Didácticas



Para las infancias cordobesas



“¿Qué va a ser?
Tenemos que jugar para crecer
¡Qué verdad!
Para jugar hay que desordenar
¡Ey!, vamos a jugar
Que no quede nada
Nada en su lugar
¡Ey, ey, ey!, vamos a jugar
Que no quede nada
Nada en su lugar”.

(Canticuénticos, 2013)¹.

1. Canticuénticos. (2013). Nada en su lugar. En *Nada en su lugar*, Ediciones Gerbera.

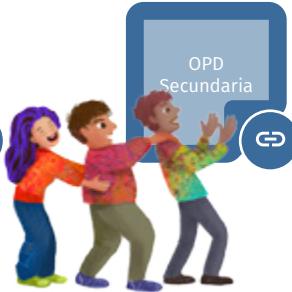
Marco Curricular Común

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

Presentación	07
¿Cómo está organizado este documento?	09
I. Finalidades de la Educación Inicial	10
Las finalidades formativas en términos de aprendizajes	14
II. Infancias, hoy	15
III. Jardines: comunidades de aprendizaje vivas	20
El Proyecto Curricular Institucional como construcción colectiva y dinámica	22
Vínculos que (se) transforman	23
IV. Enseñar y aprender para explorar e imaginar el mundo: claves para una educación inicial situada y con sentido	28
Los procesos de enseñanza desde la pedagogía de la comprensión	29
La curiosidad y el asombro en las infancias: puertas para el aprendizaje profundo	32
Experiencia y juego como ejes pedagógicos	33
Planificación didáctica: nuevos horizontes para el diseño y la intervención	35
Estructuras didácticas: unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas	39
El cómo de la enseñanza: la organización del tiempo, los espacios, los materiales y recursos didácticos y los agrupamientos	42
Evaluación como aprendizaje	48
V. Estructura curricular de la Educación Inicial	51
Referencias	53



1. A lo largo del documento se utiliza predominantemente la denominación “jardín/jardín de infantes” (Ley Provincial n.º 10 348/2016), para referirse a las instituciones que conforman la Educación Inicial. En algunas ocasiones se las menciona como “centro educativo de Nivel Inicial (CENI)”, nominación que está extendida en el ámbito estatal. Ambas expresiones se emplean para destacar el carácter formativo y pedagógico del nivel, diferenciándolo de concepciones vinculadas a la asistencia o preparación para etapas posteriores. Este reconocimiento coloca al nivel en igualdad de valor respecto de los restantes del sistema educativo, subrayando su relevancia en la construcción de las trayectorias escolares de las/os estudiantes. Asimismo, a lo largo del texto se reafirma el rol central de las/os docentes del nivel y de las comunidades educativas, como protagonistas en la garantía de experiencias formativas significativas desde los primeros años.
2. Constituido por un *Marco Curricular Común, Orientaciones pedagógicas y didácticas para cada nivel y Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular*.
3. En sentido estricto, el presente diseño curricular comprende sólo a los Jardines de Infantes – salas de 3, 4 y 5 años – en relación con la Ley Provincial n.º 10 348/2016, y Ley de Educación Nacional n.º 26 206/2006). La estructura de la Educación Inicial abarca también a los Jardines Maternales, que destinan su servicio educativo a la población infantil de 45 días a 2 años (Ley Provincial n.º 9 870/2010 y Ley de Educación Nacional n.º 26 206/2006). Hecha esta salvedad, en adelante se hará referencia –de manera global– a la Educación Inicial y –cuando se lo estime pertinente, en razón de una mayor especificidad de las consideraciones– se utilizará la categoría jardines/jardines de Infantes.
4. 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. (Ministerio de Educación, Plan de Desarrollo Educativo 2024-2027, con proyección 2033, 2024).

Presentación

En este proceso de renovación pedagógica, los jardines o centros educativos de Nivel Inicial¹ son reconocidos como el espacio donde el currículum se recrea colectivamente, se interpreta y coconstruye. Es un territorio abierto a la invención, donde la práctica docente cotidiana encuentra sentido y propósito en el 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, las que se materializan en las experiencias cotidianas que acontecen en las salas de los jardines cordobeses. 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 Córdoba²**, este material retoma la perspectiva político-pedagógica del **Marco Curricular Común** (Córdoba, Ministerio de Educación, 2025a), **enfocándose en la Educación Inicial³**. 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 tecnológicas, globales y ambientales. 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 en el despliegue de saberes y capacidades de cada estudiante. **De este modo, el jardín 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 inclusión⁴**.

Este texto curricular dialoga, también, con las **Progresiones de Aprendizaje de 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 le da sentido y continuidad a las trayectorias escolares. 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. 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 relaciones entre las finalidades formativas del nivel y las prácticas de cada comunidad escolar (ME, 2025a).

En la construcción de ***Educación Inicial. Orientaciones pedagógicas y didácticas***, se recupera e integra, por un lado, el trabajo colaborativo realizado entre los equipos técnicos, supervisoras/es, equipos directivos y docentes en la renovación curricular⁵ y, por el otro, la sistematización de las consultas curriculares a toda la comunidad educativa⁶. 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 los jardines, es decir, con una mirada situada y territorial.

Un centro educativo de Educación Inicial 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 un jardín 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, invitando a imaginar otros modos de habitar este espacio, de transformarlo, revalorizando la autonomía institucional y la heterogeneidad de las salas, sobre la base de un marco de actuación común que garantiza la igualdad de oportunidades y favorece la justicia curricular⁷ para cada niña/o.

-
5. A través del trabajo realizado en las diferentes rutas de la innovación y propuestas del Programa TransFORMAR@CBA.
 6. 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.
 7. 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 Inicial



3

Los jardines: comunidades de aprendizaje vivas



2

Infancias, hoy

5

Estructura curricular de la Educación Inicial



4

Enseñar y aprender para explorar e imaginar el mundo: claves para una educación inicial situada y con sentido





I. Finalidades de la Educación Inicial

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 sistémica, y que han sido elaboradas a partir de instancias consultivas con la ciudadanía y la comunidad escolar.

Tal como señala el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a), estas finalidades 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 los centros educativos de Nivel Inicial.

Para definir las finalidades formativas, se toma como punto de partida una consideración: **los saberes que se construyen en los jardines representan al mundo e ilustran 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 niñas/os nos encontramos

cuando enseñamos y aprendemos? ¿Qué infancias imaginamos?, ¿para qué tiempo-época? ¿Qué jardines habitamos?, ¿qué relaciones se podrían promover entre jardín/es, mundo/s y vida/s?¹ ¿Qué saberes y experiencias se podrían recrear y promover, en consonancia con lo que vivimos e imaginamos?

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 (2011); 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 al 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 2033²* (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 los centros educativos de Nivel Inicial contribuyen a garantizar la protección integral de niñas/os y su derecho a la educación al promover oportunidades de aprendizaje sistemáticas, continuas y gradualmente más complejas, que favorezcan la expresión y comunicación de sus sentimientos, experiencias, ideas y fantasías, a través de distintos lenguajes (oral, escrito, artes visuales, musical y corporal), y colaboren en la construcción de confianza en sus posibilidades, en el desarrollo del respeto hacia sí mismas/os y las/os demás; que contribuyan a resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana y a explorar, indagar y valorar el ambiente natural y social cercano, interactuando con él y participando activamente en su preservación y cuidado (ME, 2011). Esto es posible al considerar a la escuela, en general, y los jardines, en particular, como una cuestión pública³ (Masschelein, J. y Simons, M., 2014), es decir, al concebirlo como un espacio privilegiado para la construcción y reconfiguración de lo colectivo, que ofrece diversas oportunidades y experiencias para que niñas/os puedan construir modos posibles de convivencia en situaciones cotidianas y de juego —espontáneo y reglado—, sobre la base del diálogo, la valoración de la singularidad y la pluralidad, y el trabajo colaborativo y cooperativo, para integrarse, participar, compartir, renovar y cambiar el mundo.

-
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 *NÔMADAS* 49, octubre. Universidad Central.
 2. Plan que tiene como ejes de trabajo y prioridades para la acción, los siguientes: en eje 1, las infancias primero; en eje 2, trayectorias cuidadas; en eje 3, más y mejores aprendizajes, entre otros, que recuperan la centralidad de las infancias, las alfabetizaciones múltiples y las trayectorias completas.
 2. Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.



Desde este posicionamiento, se enlazan en la trama las dos primeras opciones político-pedagógicas presentadas en el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a)⁴: *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 ciudadanas/os, reconociendo sus múltiples trayectorias —personales y colectivas—.

Cuando las/os niñas/os ingresan a la Educación Inicial, ya cuentan con un bagaje de saberes y experiencias adquiridas en el entorno familiar y social de procedencia. Los jardines reconocen y alojan la diversidad de recorridos, tiempos y modos de aprender; asimismo, fortalecen y complejizan sus aprendizajes⁵ y capacidades, amplían oportunidades desarrolladas en estos ámbitos y promueven la adquisición de otros saberes, que posibilitan continuar la formación y consolidar el logro de nuevos aprendizajes, asegurando trayectorias educativas plenas y continuas. En este sentido, es importante enfatizar el principio que ha de sostener la enseñanza en el nivel: *todas/os pueden aprender*.

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 juntas/os 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 Inicial:

- **Acompañar a las/os niñas/os en el desarrollo de su subjetividad y contribuir a su formación como ciudadanas/os**, a partir del desarrollo progresivo de su identidad y sentido de pertenencia, familiar y comunitaria, como sujetos de la experiencia, capaces de construir

vínculos saludables sobre la base de la confianza y el cuidado de sí misma/o y de las/os otras/os; como sujetos éticos, capaces de actuar conforme a valores compartidos; como sujetos políticos, con derechos y responsabilidades, capaces de participar creativa y comprometidamente en el tiempo y espacio que habitan.

- **Construir entornos educativos saludables**, en los que se favorezca el bienestar desde el respeto, la confianza y la consideración de cada miembro de la comunidad educativa, integrando la perspectiva de género, y articulando, en proyectos formativos institucionales, diversas dimensiones, como la cognitivo-académica y la socioafectiva, aspectos indisociables en la educación y socialización de las infancias.
- **Garantizar el derecho al juego, destacando su valor cultural, simbólico y social⁶**, y potenciando el vínculo intergeneracional, entre familias y con la comunidad, al compartir saberes culturales en y a través de experiencias lúdicas. Enseñar a jugar implica desarrollar una práctica social, en la que se aprende a participar, negociar y construir acuerdos, reconocerse a sí misma/o y sostener la confianza, abordando y resolviendo problemas, así como expresando y compartiendo sentires y valores, para enriquecer el universo cultural desde el disfrute de ser niñas/os.

-
4. Córdoba. Ministerio de Educación. (2025a). *Marco Curricular Común*, p. 10.
 5. Se hace referencia aquí a una afirmación que aparece en el *Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2020*. (Córdoba, Ministerio de Educación, 2011).
 6. El historiador Huizinga, J., en 1938, realizó un desarrollo teórico conceptual de por qué el hombre es “homo ludens” antes que “homo sapiens” y “homo faber”, haciendo referencia al juego como un hacer constitutivo de lo humano.



- **Ofrecer variadas posibilidades de expresión y comunicación, que promuevan la construcción del diálogo consigo misma/o, con las/os otras/os y con el mundo,** integrando diversos lenguajes; promoviendo la imaginación, la curiosidad y la creatividad propia de las infancias —a través de la palabra, el sonido, la imagen, los gestos, el movimiento, las prácticas corporales y motrices— y participando en procesos de **alfabetizaciones múltiples⁷**. De manera acompañada, estas acciones se vinculan con la iniciación en la **alfabetización lingüística⁸** y matemática, reconociendo el valor que conlleva la construcción de aprendizajes de calidad y el desarrollo de las capacidades fundamentales, en relación con el sostenimiento de las trayectorias escolares completas y continuas, la producción de sentidos y la comprensión del mundo que habitan.
- **Garantizar experiencias educativas de calidad, que integren y pongan en valor las experiencias que portan las infancias, sus historias familiares y comunitarias, para ampliar los horizontes sociales y culturales,** considerando sus modos singulares de estar, observar, explorar y narrar el mundo, desde una perspectiva intercultural que favorezca el diálogo y el respeto de la diversidad de identidades, saberes y expresiones culturales. A su vez, se ofrecen oportunidades de exploración, manipulación intencionada y experimentación de objetos y productos tecnológicos, a partir de la comprensión de sus usos en distintos contextos socioculturales, para promover la creación y recreación de la cultura, atendiendo a las desigualdades educativas de origen, así como asegurando y propiciando una integración y participación plena.
- **Promover la progresiva autonomía de las/os niñas/os en sus procesos de aprendizaje,** favoreciendo su (re)conocimiento como aprendices; valorando los aprendizajes logrados y las estrategias utilizadas —de modo personal y en trabajos colaborativos—; anticipando posibles dificultades y buscando alternativas desde la equidad e igualdad de oportunidades⁹. Se promueve que puedan participar en actividades/proyectos con la comunidad, para garantizar la continuidad y sostener su trayectoria escolar en la Educación Primaria.

- **Contribuir a la construcción, con las/os niñas/os y sus familias, de una conciencia ambiental 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. Se trata de favorecer una participación protagónica en la construcción de presentes y futuros sostenibles en sus comunidades, desde una ética que promueva otras formas de habitar el planeta tierra y cuidar lo común.

7. 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 científica, tecnológica, digital, artística, ciudadana, motriz, ambiental, económica y financiera, 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, permite considerar **diferentes formas de información y comunicación, que incluyen modalidades digitales, imágenes, sonidos y otras representaciones**.

8. El texto de Presentación de las *Progresiones de Aprendizaje para Lenguaje/Lengua y literatura* (ME, 2025b), al referirse a la alfabetización, afirma: “(...) transitar este nivel implica acercarse a la alfabetización inicial y promover el acceso a la cultura letrada a través de las prácticas de oralidad, lectura y escritura mediadas por la intervención docente, a partir de una diversificación de estrategias que orientan el desarrollo incipiente de la autonomía de las/os estudiantes.

De igual manera, se trata de una invitación a iniciarse y, en algunos casos, a seguir construyendo un camino en la literatura, mediante experiencias propias de este campo: el contacto asiduo con autoras/es y sus estéticas, el reconocimiento y uso de diversos portadores de texto, la participación en prácticas vinculadas con la biblioteca, la construcción del rol de la/del lectora/or en formación y el desarrollo de la metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje para optimizarlo, en el marco del diálogo de la escuela con diferentes ámbitos sociales.” (Me, 2025b, p.8).

9. En el marco de una educación para la inclusión social y que reconoce a las/os niñas/os como sujetos de derecho, resulta necesario identificar las dificultades para el aprendizaje y la participación, a fin de abordarlas de manera integral desde el jardín, junto a las familias y equipos de apoyo.



Las finalidades formativas en términos de aprendizajes

Aprender supone transitar experiencias que entrelazan saberes y prácticas con lo vivido por las infancias, habilitando nuevas/otras formas de mirar y habitar el mundo. Así, **las finalidades formativas se materializan y entran en las metas por ciclo** (○), componente de las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular* (ME, 2025b), que comunica los **aprendizajes que se espera que las/os estudiantes logren al finalizar la sala de 5 de la Educación Inicial**, reconociendo el valor formativo de la experiencia.

En este sentido, las metas por ciclo ofrecen un horizonte común para la enseñanza en la Educación Inicial, a través del cual se expresan acuerdos pedagógicos acerca de qué enseñar y aprender hoy, habilitando a que cada jardín 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.



“Quiero tiempo, pero
tiempo no apurado,
tiempo de jugar que es el mejor.
Por favor, me lo da suelto
y no enjaulado
adentro de un despertador”.
(Walsh, 1966)².

“Derecho a sentir,
el derecho a guardarte lo que sentís,
a tener alguien que te de
confianza y seguridad
para contar lo que sea,
a que no le pongan nombre o etiqueta a lo
que sentís,
a dejar atrás lo que sentís,
el derecho a la pausa,
a pedir ayuda por lo que sentís,
el derecho a ser consciente de lo que sentís,
con palabras y sin ellas”.

(Pescetti, 2022)³.



II. Infancias, hoy¹

Mirar el mundo desde las infancias⁴ es siempre una invitación y una interpellación: ¿qué sienten las/os niñas/os con los que nos encontramos diariamente? ¿Quiénes son? ¿Qué saberes y experiencias portan? ¿Cómo las comunican? ¿Cómo ven el mundo que las/os rodea?, ¿qué preguntas se hacen sobre él? ¿Qué otros mundos imaginan? ¿Con qué sueñan? ¿Cómo nos ven? ¿Con qué asocian nuestras miradas, gestos y tonos de voz, nuestros brazos y abrazos, las palabras que decimos y cantamos? En esta línea de sentido, es posible afirmar que:

Hablar de infancias, aunque parezca extraño, no es hablar de las/os niñas/ os, es hablar de otras cosas que tienen que ver con las/os niñas/ os, pero que no son directamente las/os niñas/ os. Hablar de infancia es hablar de las formas en que la sociedad define lo infantil, define qué cosas le corresponden a los adultos y qué cosas le corresponden a las/os niñas/ os, con qué palabras hablan los adultos y con qué palabras se supone que hablan los niños, con qué juegos, con qué ropa, con qué consumos, con qué tipos de relaciones, con qué permisos en las interacciones sociales cuentan los adultos y cuentan los niños. (Brailovsky, 2017, 1.20"- 1.57")⁵.

1. Carlos Skliar sostiene que las/os niñas/ os no son lo que podrían llegar a ser sino lo que están siendo, invitándonos a poner el foco en eso que le pasa a la niña o al niño mientras está siendo niña/o, comprendiendo que ese tiempo no es lineal sino que condensa “la intensidad de esa vida, en todas y cada una de sus condiciones divergentes”. (2012, p.71).
2. Walsh, M.E. (1966). “Marcha de Osías”. En *El país de Nomeacuerdo*. Columbia.
3. Argentina. Secretaría de Educación. (2022, 3 de octubre). *Literatura y emociones en la infancia, una charla de Luis Pescetti*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BgJOPKuj6R4>
4. En este texto se habla de niñas/ os e infancias a fin de integrar los aportes de la psicología, la sociología y la antropología y contemplar convenciones nacionales e internacionales.
5. Brailovsky, D. (2017, 6 de junio). Nuevas infancias y nuevas preguntas. En *VII Jornadas de Desarrollo Profesional “Nuevos escenarios educativos: la enseñanza desde la creatividad y la diversidad, infancias actuales”, 1.20"-1.57”*. [Video]. YouTube. Mayo 2017, Educa Inicial Madryn. https://www.youtube.com/watch?v=T_cClVapzeQ

Los centros educativos de Nivel Inicial se presentan como territorios donde se producen y reproducen sentidos que circulan epocalmente sobre las infancias. En ellos, las propuestas pedagógicas y las prácticas cotidianas son escenarios donde se configuran subjetividades infantiles. Indagar como comunidad educativa los discursos que las atraviesan, problematizar las representaciones naturalizadas y sus efectos, resulta fundamental para cuidar las trayectorias educativas de niñas/os y construir ámbitos justos y equitativos.

Desde el posicionamiento político-educativo que asume la Educación Inicial 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, digitales y globales**.

Pensar y cuidar⁶ las infancias requiere incorporar las múltiples dimensiones sociales que las atraviesan. La desigualdad económica, en Argentina y Latinoamérica es una de ellas (Tuñón, 2025). Situaciones de pobreza estructural, (alimentación, vivienda, acceso a salud y educación) que se refuerzan con desigualdades simbólicas (prejuicios, discriminación y estigmatización); niñas/os que realizan trabajos informales y/o explotados; familias continuamente desplazadas por violencias urbanas o migraciones laborales precarizadas; infancias en contextos de vulnerabilidad afectiva y psicológica; espacios de juegos y derechos básicos vulnerados, implican reconocer que no existe una sola infancia, sino variadas experiencias que la conforman, por lo que nos referimos a infancias siempre situadas y plurales.

Frente a la desigualdad y la exclusión social, el jardín se piensa como un espacio que no busca reproducirlas, sino que abraza la singularidad de cada niña/o sin reducirlo a etiquetas. En este sentido, 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, sosteniendo el deseo de aprender, de explorar y conocer el mundo, de hacer ronda, de estar con otras/os, en un espacio donde cada gesto pedagógico sea una apuesta por la igualdad y dignidad de cada niña/o. (Rancière, 2003).

En este mismo horizonte, 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, de comunidades afrodescendientes o familias migrantes de países extranjeros; son infancias que transitan 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*⁷. En esta dirección, se piensa a los centros educativos de Nivel Inicial en el horizonte de la interculturalidad (Walsh, 2005),

-
6. La pedagogía del cuidado, como posicionamiento humanista, atraviesa los diferentes enfoques y problemáticas hasta aquí desarrollados, a partir de reflexiones construidas a través de 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.
 7. El respeto por la diversidad implica asumir una actitud que supere la idea de “tolerancia” que implica “soportar a la/al otra/o y sus elecciones porque no me queda alternativa”, es decir, significa comprender que todas las personas somos distintas e iguales en derechos. (Marina, M., et al., 2014).

habilitando espacios de experiencias e intercambio de prácticas culturales y diálogos con otros saberes ancestrales, comunitarios, familiares, territoriales, de género, y asumiendo la tarea de reparación simbólica de voces silenciadas, así como promoviendo la justicia cognitiva (Angulo Rasco, 2016)⁸. De este modo, devienen en espacios que celebran la diferencia y cuidan el valor de la diversidad en la construcción de lo común, desde un enfoque de derechos.

En las últimas décadas, las miradas asistencialistas y tutelares de la infancia dieron paso al reconocimiento de las/os niñas/os como sujetos activos de derechos, con capacidad de participación, expresión y decisión en los asuntos que las/os afectan (en consonancia con lo expresado por la Ley n.º 26 061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2005) y la Convención Internacional de los Derechos del Niño, 1989). 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 construir centros educativos de Nivel Inicial que habiliten 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 en las que sean protagonistas, acompañándolas/os, sin reproducir miradas y prejuicios adultocéntricos. Esto implica concebir jardines que eduquen *desde un enfoque de derechos*, que enseñen contenidos mientras promueven prácticas de cuidado, reconociendo a las/os niñas/os como sujetos éticos y políticos, capaces de transformar sus comunidades.

8. 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”. (Angulo Rasco, 2016. En Kaplan, 2021, p.44).

Partimos de considerar que en este momento de la vida, el conocimiento del mundo se construye en estrecha relación con el cuerpo que explora, se mueve, siente y juega. El jardín es un espacio donde las/os niñas/os despliegan sus gestos, voces, miradas y movimientos, para comunicar lo que piensan, imaginan y experimentan. Por medio del juego y la exploración del espacio, los objetos y los vínculos, las infancias construyen confianza en sí mismas, ensayan decisiones, resuelven problemas, negocian acuerdos y crean mundos posibles. Rodar, correr, trepar, detenerse, balancearse, caer y volver a intentar, son experiencias que habilitan el descubrimiento de los propios límites y potencialidades, el reconocimiento de las/os otras/os, y la posibilidad de habitar colectivamente el entorno. Estas experiencias corporales permiten construir sentidos, afectos y saberes que no se expresan únicamente con palabras, sino también con ritmos, intensidades, silencios y presencias. En este sentido, el jardín se concibe como un territorio que promueve el derecho a un cuerpo en juego, curioso y disponible para la invención, donde la exploración constituye una vía fundamental para conocer y estar en el mundo.

En este contexto de transformaciones, otro aspecto que cobra relevancia, en la construcción de subjetividades infantiles, está vinculado con las tecnologías computacionales y los entornos digitales. Desde sus primeros años, los dispositivos forman parte del entorno cotidiano de las/os niñas/os y median, en mayor o menor medida, los vínculos familiares, las rutinas cotidianas, los tiempos de juego, diálogo, exploración y descanso. En la era digital, las tecnologías inciden en los modos de ser y estar con otras/os, de mirar, sentir y vivir el mundo y adquieren un valor central en la construcción de la identidad infantil y la convivencia. En muchos casos la vidriera constante del yo y el deber de transformar en pública la vida privada, bajo la lógica de la hipervisibilidad, implican una renuncia a la intimidad y al derecho de las infancias a decidir, en un escenario donde la imagen y los *likes* cobran protagonismo. (Sibilia, 2012).



Estas dinámicas también atraviesan las paredes del jardín y, por ello, se torna fundamental trascender la perspectiva instrumental vinculada con las tecnologías, para habilitar espacios de reflexión entre colectivos docentes, que permitan revisar las prácticas educativas, las que, entre otras, involucran la producción, reproducción y el uso responsable de contenidos digitales. Entender la presencia de las tecnologías en la educación, desde una mirada crítica, permite acompañar y cuidar a las infancias mediante propuestas de enseñanza que consideren un uso equilibrado y consciente de las pantallas, estableciendo el cuándo y el porqué de su incorporación. Resulta clave entender, además, que estas prácticas no sustituyen aquellas que priorizan el encuentro, el juego, el movimiento, la expresión y la exploración del entorno inmediato como oportunidades para aprender.

Del mismo modo, la crisis ambiental, así como la emergencia de economías circulares, solidarias y de consumos sostenibles, representan otros posibles 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 constituyen modos profundos de conocer y estar en el mundo.

Formar a las/os niñas/os en una ciudadanía ambiental, desde el derecho a un ambiente sano, supone propiciar, en las infancias, el compromiso y la responsabilidad del 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 y los saberes locales. 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). Así, el ambiente se presenta como un espacio privilegiado de exploración y de indagación. Las experiencias directas que en él se llevan a cabo permiten comprender su

complejidad, y esto se produce en un encuentro que es, a la vez, consigo mismas/os y con las/os otros, que implica estar presentes e interactuar, desde lo sensorial y lúdico.

De esta manera, desde la Educación para el Desarrollo Sostenible, los jardines trabajan, en el presente, para un futuro que incluya la justicia ambiental, la equidad intergeneracional y el respeto por la diversidad biocultural. Trabajan, 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 la infancia como un tiempo de experiencias genuinas, implica reconocer que, más que una etapa cronológica, constituye una condición de posibilidad de la existencia humana. (Agamben, G. 2007). Porque el tiempo de la infancia es valioso en sí mismo, no simplemente como antesala de algo que vendrá, ya que se trata de un presente lleno de sentido/s, descubrimiento/s y vínculos. Es un tiempo que invita a construir el aquí y el ahora, a albergar las infancias de hoy, con ternura y compromiso, entramando redes y configurando formas colectivas de sostén, para que se hagan efectivos los derechos de los niños/as al cuidado y la educación, en igualdad de oportunidades y posibilidades.

El tiempo infantil, en su infinita variedad, se apoya invariablemente en una vivencia del presente, en cierta indiferencia a los ecos -pasados o futuros- y a cualquier forma de productividad. Allí donde el adultocentrismo de la época embaldosa el tiempo, lo compartimenta, lo señaliza hasta el mínimo detalle y subordina los cuerpos a ese minucioso cronograma, las temporalidades infantiles, si acaso logran resistir al vendaval, desmenuzan cada instante y lo saborean. Es en ese punto donde la aceleración toma también a la niñez, y nos hallamos ante el insólito desafío de recuperar el tiempo infantil para devolverlo a la niñez. (Skliar y Brailovsky, 2021, p. 6).



El jardín se convierte, entonces, en un tiempo y espacio que aloja, ofrece amparo y genera posibilidades, a partir de experiencias que abren los horizontes culturales mediante ese “tiempo no apurado” (Walsh, 1966), recuperando saberes para ampliarlos, complejizarlos y ponerlos en diálogo con otras/os. Crea, así, una vinculación con el tiempo donde la lentitud puede habitar, donde el movimiento, el silencio, el encuentro, la curiosidad y la pausa tienen lugar, y donde cada niña/o pueda estar, y no sólo hacer. Como espacio, cobija “ese tiempo en que las preguntas no tienen miedo y el mundo se mira con asombro” (López, 2013, p.10), habilitando la imaginación, la exploración, la experiencia corporal, la curiosidad y el juego sin urgencia, ni pretensión de rendimiento y productividad. De este modo, los jardines se convierten en territorios que respetan los ritmos infantiles, sostienen la disponibilidad del cuerpo y reconocen el valor formativo de las experiencias sensibles que se tejen en lo cotidiano, así, el acto de enseñar asume 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.**

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, los jardines deben 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:

¿A qué se llamaría, entonces, una buena comunidad para escuchar a la infancia? A aquella experiencia que intenta, a veces serena y otras desesperadamente, hacer coincidir la infancia con la niñez y que esa coincidencia o transparencia ya no se desamarre jamás en la vida: sostener el hábito de la invención, ofrecer tiempo libre, mirar las acciones de los niños sin juzgarlas como apropiadas o inapropiadas, valorar la desatención, el desatino, crear pausas, alejarse de las formas abusivas de la normalidad y crear atmósferas de igualdad y de conversación. A aquella experiencia que permite ir hacia la infancia todo el tiempo que fuera posible, dándoles tiempos a los niños para que puedan conversar entre sí y con otros, fuera de la regulación del conocimiento abrumador de las leyes del mundo o con otra relación con esas leyes, donde el saber y el sabor no se opongan, se proteja la vida de ese lenguaje a flor de piel y esa piel a flor de lenguaje, y se puedan pronunciar todas aquellas cosas que todavía no tienen nombre: “Las cosas que no tienen nombre son más pronunciadas por los niños”. (Skliar y Brailovsky, 2021, p. 16).



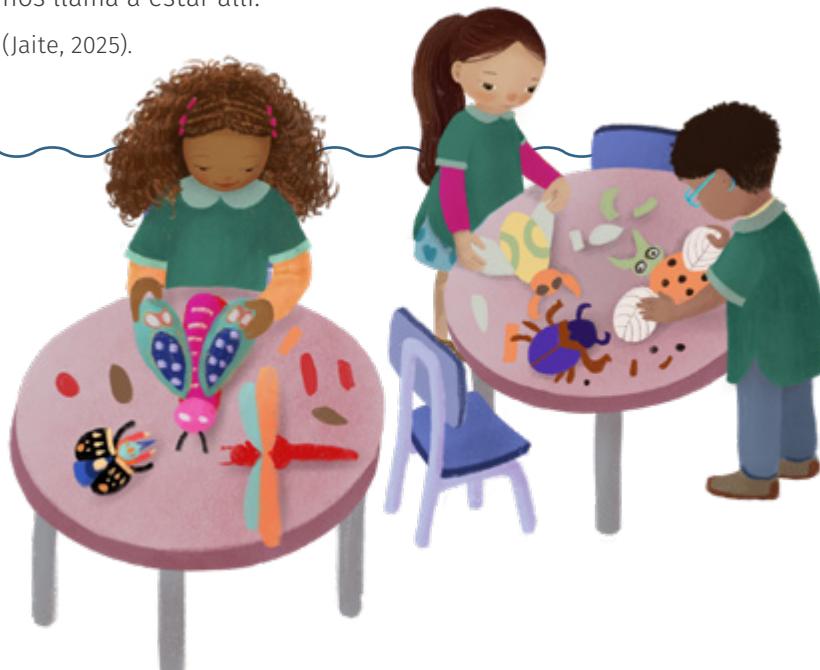
"Conversar la escuela, buscando huir de conversar sobre y de la escuela.

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).

"La experiencia no es "lo que pasa" sino "lo que nos pasa". Muchas de las cosas que nos pasan en el Jardín se hacen en ronda. ¿Cómo estamos en el Jardín? En ronda: sentados, parados, quietos, en movimiento, jugando, narrando, contando, cantando, aprendiendo. La configuración circular de la ronda arma un espacio otro en la superficie de la sala, [en el jardín]. Un territorio de lo común. Cabemos todos en ella. Lugar de presencia, de estar juntos. Figura-fondo de la grupalidad. Su circularidad, lo concéntrico, convoca, nos llama a estar allí."

(Jaite, 2025).



III. Jardines: comunidades de aprendizaje vivas

El período de educación que comprende la Educación Inicial, sala de 3, 4 y 5 años, 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:

- ¿Quiénes habitan los jardines?, ¿quiénes los hacen habitables?
- ¿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 estos jardines?, ¿cómo conciben el enseñar y el aprender?
- ¿Qué diálogos sostienen y con qué diferencias conviven?, ¿qué los moviliza y los interpela?
- ¿Qué espacios tienen y cómo los ocupan?, ¿las puertas están cerradas siempre, algunas veces, nunca?, y si las abren, ¿cuándo, por qué, cómo, para qué?



La propuesta tiene, como puntos de partida, un reconocimiento y una invitación; el reconocimiento, apunta a considerar a los centros educativos de Nivel Inicial 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, niñas/os, supervisoras/es, equipos directivos, docentes, familias, organizaciones de la comunidad, entre otras, para garantizar el derecho a la educación de las infancias que habitan nuestro territorio provincial.**

El *pensar y actuar colaborativamente* constituye una propuesta intencional de modalidad de trabajo para estar en los jardines, en los tiempos actuales, que transparenta —a nivel de política curricular— un modo de trabajo que las instituciones ya vienen desarrollando, 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 colaborativo¹ y dialógico**, y se concreta al habilitar instancias que posibiliten construir **comunidades de aprendizaje²**.

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

tidos: generando instancias que habiliten el aprendizaje dialógico entre profesionales³ para la toma de decisiones pedagógicas, didácticas y aquellas que atraviesan la tarea de enseñar y aprender; entre las/o niñas/os, favoreciendo su participación; por último, entre los diversos integrantes que habitan el jardín, 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 los centros educativos de Nivel Inicial en clave de comunidades de aprendizaje, permite trabajar de manera más integrada, ofreciendo experiencias de aprendizaje de calidad, y apelando a la articulación interna y la progresión de saberes como herramientas clave para promover las trayectorias educativas y garantizar el derecho al bien social que significa la educación en el nivel. 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 *campos 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 los jardines recrean en su **Proyecto Curricular Institucional**, en el que 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.



Vínculos que (se) transforman

Los centros educativos de Nivel Inicial son espacios públicos que propician el encuentro de diversos actores, con la pretensión de promover el bienestar educativo de quienes los habitan. En este marco, el proyecto curricular institucional reivindica la articulación y el trabajo mancomunado de supervisoras/es, equipos directivos, maestras/os, profesoras/es, equipos de apoyo, estudiantes y familias, entre otros (como parte de una comunidad más amplia). Cada uno de estos roles asume funciones y responsabilidades indelegables, que, al estar 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 del jardín, 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, tal como se expresa en el documento *Jornada Escuela, Familia y Comunidad* (2025c):

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. (ME, 2025, p. 2).



Nos interpela el **vínculo⁵ de las/os niñas/os⁶ con el jardín**, 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; como institución social y cultural con organización propia, normas y propuestas, el jardín se presenta como espacio de aprendizaje, de socialización, de resistencia, de protección y cuidado, de recreación y creación para las/os niñas/os que lo 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 salas.

En este contexto, las/os niñas/os son cocreadoras/es de los entornos escolares que habitan. Su potencia creativa se desarrolla al reconocerlas/os como sujetos de derecho, promoviendo instancias de participación protagonica 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 las infancias.

El **vínculo entre jardines y familias⁷** es un vínculo necesario, fundante⁸ y posible de fortalecerse, a fin 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/os⁹. 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 26 206 (2006) y la Ley Provincial de Educación n.º 9870 (2010), 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.

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 familia¹⁰, de crianza, de educación, expectativas escolares, entre otras) y de la confianza necesaria para sostener a las infancias en sus procesos de socialización y de aprendizaje.

- 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*.
- 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, hijas/os. (ME, p.14, 2011).



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, el jardín 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, conjuntamente, 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 del centro educativo de Nivel Inicial. Se hace necesaria la construcción de vínculos basados en la colaboración, el diálogo y la corresponsabilidad, procurando la orientación a la mejora continua¹².

Atendiendo a la propuesta de construir y/o (re) construir los jardines como comunidades de aprendizaje, adquiere sentido el concepto de **liderazgo distribuido**¹³ 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 desempeñen. Sólo la búsqueda consensuada de soluciones y el planteo de preguntas comunes:

Permitirá que, progresivamente, la acción de enseñanza en el jardín 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, 2011a, p. 5).

Los vínculos entre los actores mencionados implican un desafío de articulación sistémica, que genere coherencia y cohesión respecto de la propuesta curricular provincial, y esté 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.

-
- 12. Mejora continua en términos de praxis, que implica reflexión sobre las prácticas para transformarlas.
 - 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 (Siplane 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.



En esta línea, **el vínculo entre equipos directivos, maestras/os, profesoras/es, secretarias/os y equipos de apoyo**, en los jardines, se constituye en un protagonista indispensable para el logro de los aprendizajes y para garantizar la *hospitalidad*¹⁴ a las/os niñas/os que los 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**¹⁵ en el diseño de experiencias educativas de calidad, poniendo en el centro de la escena los procesos de aprendizaje de las infancias y los procesos reflexivos de los equipos escolares, como comunidades de aprendizaje profesional.

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 otras/os 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 jardín, atendiendo a las particularidades en las que se encuentre, ya que se trata de un proceso de toma de decisión situada. Son estas/os profesionales quienes se encargan de generar situaciones de trabajo colaborativo, de coconstruir 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 Inicial con la Educación Primaria resulta clave para promover la continuidad pedagógica, garantizando el pasaje de las/os niñas/os de un nivel a otro, es decir, la movilidad dentro del sistema educativo y el acompañamiento en los procesos de transición. Contemplar las experiencias de aprendizaje y la organización

de cada jardín, 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.

En esta articulación, es importante que la centralidad sean las/os niñas/os y los modos de organización de la experiencia de enseñanza y aprendizaje que han vivido y en la que se inscribirán, atendiendo a la organización de los tiempos, los espacios, los agrupamientos —de modo que se aligeren las fracturas entre uno y otro nivel—, y se contemple la continuidad de los aprendizajes (en todos los órdenes), generando complejizaciones en términos de ambientes, contenidos y prácticas.

El vínculo entre niveles se plantea como un 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. 34).

-
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 de la sociedad humana”. (Frigerio, G., 2001, pp.123-124). Otros autores que trabajan el concepto de hospitalidad son Levinas E., Derrida J.y 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).



La mención de los vínculos que (se) transforman no agotan la diversidad que los jardines 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 pretende 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, resulten fortalecidas, que existan instancias de diálogo entre supervisoras/es, maestras/os, profesoras/es, equipos directivos, niñas/os, familias, equipos de apoyo al interior de cada jardín y también con otros jardines e instituciones de Educación Inicial, Primaria 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. En Grosso, 2021, p.6).



“Son esas ideas que, sin pedir permiso, de pronto aparecen y nos abren la puerta a mundos nuevos. Que seguramente no son nuevas para la humanidad, claro, pero sí para nosotros cuando las pensamos por primera vez. Que nos dan confianza en que somos capaces de crear, inventar, entender y transformar lo que sucede a nuestro alrededor. Que nos hacen sentir que el mundo está en nuestras manos. Esas ideas maravillosas nos dan la alegría de saber que somos protagonistas de un mundo en permanente construcción.”

(Furman, 2016, p. 8).

“Te presento a aquellos que te han precedido y el mundo del que vienes, pero te presento también otros universos para que tengas libertad, para que no estés demasiado sometida a tus ancestros. Te doy canciones y relatos para que te los vuelvas a decir al atravesar la noche, para que no tengas demasiado miedo de la oscuridad y de las sombras. Para que puedas poco a poco prescindir de mí, pensarte como un pequeño sujeto distinto y elaborar luego las múltiples separaciones que te será necesario afrontar. Te entrego trocitos de saber y ficciones para que estés en condiciones de simbolizar la ausencia y hacer frente, tanto como sea posible, a las grandes preguntas humanas, los misterios de la vida y de la muerte, la diferencia de los sexos, el miedo al abandono, a lo desconocido, el amor, la rivalidad. Para que escribas tu propia historia entre las líneas leídas”.

(Petit, 2015, p.25).



IV. Enseñar y aprender para explorar e imaginar el mundo: claves para una educación inicial situada y con sentido

Los jardines de nuestra provincia representan territorios donde se pone en juego, cada día, un verdadero trabajo educativo centrado en el cuidado y la enseñanza, con el compromiso de ofrecer experiencias de aprendizaje que amplíen y enriquezcan los repertorios culturales, garanticen el derecho al juego, promuevan aprendizajes significativos.

Definir y brindar orientaciones pedagógicas y didácticas para la Educación Inicial, constituye una acción que pretende complementar y enriquecer tanto la producción de los materiales curriculares, como el trabajo diario y arduo que llevan adelante 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, abriendose 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 planificar la enseñanza, entendida como un proceso de diseño creativo y reflexivo, que requiere de observación, escucha, atención, análisis y debate, de compartir y coconstruir 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. En este sentido, 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, hacemos del **jardín un lugar para todas/os: un espacio que aloja, en el que se convive y se vive**.

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

“¿Por qué no establecer una “intimidad” necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?.

(Freire, P. 2018, p.32)¹.

“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).

Concebir la enseñanza como un oficio reflexivo, conlleva repensar la práctica docente de manera permanente². 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, entonces, 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 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* (2^{da} ed., 8^{va} reimpresión). Siglo XXI Editores.
 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.

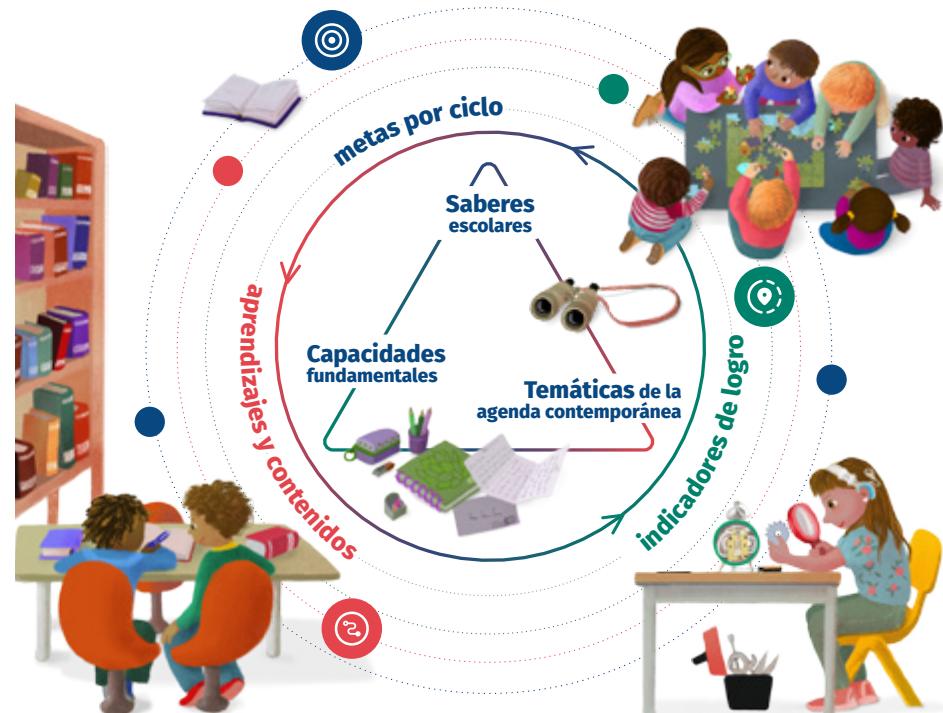


Partiendo de estas premisas, la **pedagogía de la comprensión** resulta un enfoque pedagógico pertinente, que promueve el diseño de propuestas creativas favoreciendo experiencias de aprendizaje que ponen a disposición de las infancias otros mundos posibles, desde una *mirada curiosa, que invita a observar y descubrir la novedad en lo cotidiano*, una mirada abierta al entorno y a lo que en él acontece, transformándolo en un verdadero espacio de aprendizaje. Pensar la enseñanza desde este posicionamiento, supone una responsabilidad no sólo pedagógica, sino también de carácter ético y político, ya que concibe a las infancias como protagonistas de sus propios aprendizajes.

La propuesta es, entonces, desarrollar prácticas pedagógicas organizadas en torno a interrogantes, problemas o situaciones auténticas, que despierten la motivación y el interés de las/os niñas/os por *conocer más*, por aprender, mientras conectan saberes con las experiencias y sus comunidades, favoreciendo que las/os niñas/os desarrollen habilidades para avanzar en un aprendizaje³ cada vez más autónomo. (Tomlinson y McTighe, 2007)⁴.

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?
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.
6. Las **capacidades fundamentales** son definidas en el MCC (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.

En este contexto, se renuevan los diálogos sobre los saberes que hoy resultan valiosos y sobre la manera en que se construyen en el jardín a partir de **recortes de la realidad**⁵ significativos. La **tríada estructurante del Marco Curricular Común** (ME, 2025a) orienta las decisiones sobre **qué enseñar**, en relación con los saberes escolares, las capacidades fundamentales⁶ y las temáticas 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).



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 sala, para los distintos campos del conocimiento. **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 el jardín se proponga desarrollar;
- las articulaciones entre colegas de diferentes salas, con los Jardines Maternales o la Educación Primaria;
- los acontecimientos o experiencias de la vida cotidiana y socio-culturales de las/os niñas/os;
- las realidades, situaciones o problemas del barrio, localidad, región y comunidad en la que se encuentre el jardín;
- los criterios epistemológicos y didácticos del/de los campo/s disciplinar/es que dan sustento al campo del conocimiento⁷;
- las intencionalidades didácticas que se construyen al diseñar las experiencias de aprendizaje para las/os niñas/os, es decir, los propósitos que tienen como docentes, y los objetivos que esperan 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 a la construcción de propuestas didácticas en las que el tiempo no apremie y se constituya como aliado, para trazar diversos caminos de acceso a los saberes claves. **En el marco de estas definiciones pedagógicas, se revaloriza a las/os maestras/os y profesoras/es que 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 docentes que ven en las/os estudiantes un mundo de posibilidades (Anijovich, 2017), posibilidades que es preciso generar en un entorno afectivamente seguro (Furman, 2021), en el que aprender sea una aventura compartida (Furman, 2021, p. 103).

-
7. 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 Inicial. Los contenidos se van graduando y complejizando a lo largo de los años que integran cada Ciclo". (ME, 2011, p.17).



La curiosidad y el asombro en las infancias: puertas para el aprendizaje profundo

“Asombro.

Sensación de extrañeza. Temblor. Sorpresa. Lo que te trastoca y conmociona. Perturbación. Intranquilidad.

Aguijoneo.

Se siente en el cuerpo y se dice con el cuerpo. (...)

El asombro no se lleva bien con el aburrimiento. Ni con el deber ser. En cambio, se lleva de maravillas con lo enigmático, lo incierto, lo inaudito y lo misterioso, con lo indefinido y con lo que siempre está inconcluso”

(Grosso, 2021, p. 19).

“Para mantener vivo en un niño su innato sentido del asombro, se necesita la compañía de al menos un adulto con quien poder compartirlo, redescubriendo con él la alegría, la expectación y el misterio del mundo en que vivimos.”

(Carson, 2012, R. p.28).

En consonancia con los planteos vertidos hasta aquí, se sostiene una firme convicción pedagógica: ofrecer a las/os niñas/os situaciones de aprendizaje, reales y genuinas, habilita grandes 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. En este punto, y en el marco de las finalidades formativas que vienen guiando este desarrollo, nos preguntamos: ¿desde qué perspectiva del aprendizaje es posible otorgarles centralidad?

El **aprendizaje profundo** es aquel que principalmente pone en el centro de la escena a las/os estudiantes y sus posibilidades de 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 construirlos radica en que estos han de anclarse en lo conocido y en la curiosidad de las infancias por conocer más. De este modo, es posible ampliar los horizontes del saber y orientar a las/os estudiantes para explorar otros mundos *nuevos, fascinantes, desconocidos, impensados* (Furman, 2021, p.89). Los aprendizajes profundos vinculan a las/os niñas/os con las experiencias de vida que habitan, las que traen de sus casas, las que forman parte de su cotidiano vivir, ya que nadie se siente atraído por algo que desconoce por completo.

Este tipo de aprendizaje presenta dos aspectos centrales: **su flexibilidad y las posibilidades que brinda para el hacer**. Estos aspectos permiten que los aprendizajes se constituyan como plataformas 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 segunda 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).

Cabe destacar, que en la infancia, el conocimiento del mundo se teje a través de la mirada, la imaginación, la creatividad y la sensibilidad. En este sentido, los diferentes lenguajes ofrecen un modo singular de habitar la experiencia y permiten explorar, representar y transformar lo que las/os niñas/os sienten, piensan y descubren. En el jardín, las imágenes, los paisajes, los colores, las formas y los materiales, se convierten en medios para narrar y construir sentidos propios, en diálogo con las/os otras/os y



con el entorno. A través del juego, la observación, la producción artística y el acceso a diferentes manifestaciones culturales, las infancias desarrollan su capacidad expresiva, simbólica y crítica, aprendiendo a mirar el mundo con curiosidad, a reconocer la potencia de sus gestos creativos y a apropiarse al legado patrimonial e identitario de su propia comunidad. Desde esta perspectiva, el Nivel Inicial se concibe como un espacio de experiencia estética y cultural, donde cada producción es, a la vez, conocimiento, emoción y encuentro con lo diverso; un derecho a imaginar, representar y crear, asumiendo una tarea pedagógica, ética y política.

En un intento de recapitulación de los aspectos hasta aquí desarrollados, es posible convenir que el enfoque de la pedagogía de la comprensión favorece la integración de un currículum que promueve la selección de aprendizajes y contenidos clave y prioritarios para la promoción de la curiosidad y la construcción de aprendizajes profundos.

Experiencia y juego como ejes pedagógicos

“Las sillas en filita
Jugando a ser un tren
La carpa de los indios
Con cara de mantel

Haciendo remolinos
Timón sin timonel
Naufraga en la bañera
Un barco de papel”.

(Canticuénticos, 2013)⁸.

En este enfoque pedagógico, 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 esta 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*⁹. Las experiencias educativas 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.

-
8. Canticuénticos. (2013). *Nada en su lugar*. [Canción]. En *Nada en su lugar*, Gerbera Ediciones.
 9. 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).



En el jardín, las **experiencias directas** ofrecen una forma de estar en contacto con el objeto de conocimiento y se constituyen en una fuente de información más a la hora de indagar y comprender la realidad, el ambiente. La experiencia:

Es paseo, travesía, excursión, contemplación, es una invitación a detener el apuro, a observar desde la curiosidad y el disfrute, de forma atenta, reflexiva, sensible, a mirar “con ojos extraños, extranjeros, desde nuevos ángulos y nuevas preguntas (...) para lograr un conocimiento menos sesgado, menos prejuicioso, menos egocéntrico de las cosas.” (Brailovsky en Brandwaiman et al, 2023, p.60).

En este punto, enseñar en la Educación Inicial 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 dimensiones¹⁰.

¿Qué entendemos por jugar en el jardín? 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, p. 23).

¿Qué significa garantizar la centralidad del juego en las prácticas de enseñanza? (...)

La necesidad de una “voluntad política” para integrar el juego en la sala. (...) El juego es generador de aprendizaje en los niños pequeños y desempeña un papel importante en el modo en que comprenden y conocen el mundo. La ausencia del juego en las salas no puede justificarse por falta de tiempo o por la necesidad de incluir otros contenidos.

La necesidad de asumir al juego como contenido que requiere ser planificado. El juego es un contenido y en tanto expresión cultural, demanda ser enseñado. (...)

La necesidad de reconocer que se enseñan juegos y se enseña “a través” de juegos. Es crucial lograr un equilibrio entre ambas posibilidades. Así como la “atmósfera lúdica” no garantiza la presencia del juego, tampoco lo garantiza el uso del juego como medio para enseñar. (...)

La necesidad de asumir la responsabilidad de la escuela de potenciar el juego de los niños ofreciendo propuestas que aumenten su capacidad para conocer, aprender y Enriquecer su imaginación.” (Sarlé, 2006, p.21).

Las propuestas que incluyen el juego en el jardín, ofrecen significativas posibilidades para que las infancias vivan experiencias educativas con sentido, dentro y fuera de la sala (en el patio, en los pasillos y en otros espacios escolares¹¹).

-
- 10. 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.
 - 11. “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).

Considerar los diferentes formatos de juego es otra manera de ampliar y enriquecer las experiencias, de estar siempre abiertas/os a las nuevas formas de jugar que dialogan con los contextos contemporáneos. Entre ellos, podemos reconocer los **juegos corporales**, tanto en espacios abiertos como cerrados, que amplían las posibilidades de movimiento y desplazamiento; los **juegos de dramatización** o juegos “del como si”, que invitan a recrear, de manera imaginaria, situaciones tomadas de la realidad o de la ficción; los **juegos de construcción**, realizados con materiales variados, que ofrecen diferentes posibilidades de uso y combinación, favoreciendo procesos de comparación, planificación y análisis de lo producido. También identificamos los **juegos con reglas convencionales**, que permiten a las/os niñas/os ajustar sus acciones en función de lo acordado colectivamente, al tiempo que profundizan en la comprensión de la dinámica de cada propuesta; finalmente, los **juegos tradicionales**, que ponen en valor el universo simbólico de las comunidades, integrando el movimiento, los ritmos, el lenguaje y la colaboración entre pares.

Ante esta diversidad, cabe destacar que el juego es central en la Educación Inicial, ya que es un derecho, a la vez que una necesidad vital y un modo de construir sentidos sobre el mundo, y nos permite aproximarnos a cómo las/os niñas/os van construyendo esa mirada sobre el mundo. (Sarlé, 2022). Como educadoras/es es fundamental proponer experiencias de juego que habiliten el despliegue de la subjetividad y amplíen horizontes de posibilidad.

Planificación didáctica: nuevos horizontes para el diseño y la invención

La planificación didáctica supone un proceso *profundamente creativo y reflexivo*, que habilita 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 institucionales¹², establecidos en torno a los procesos de reflexión situada que se dan en cada escuela (con equipos de gestión, entre docentes de las distintas salas, entre colegas de diferentes niveles —si se realizan articulaciones—, entre otros). A lo largo del tiempo, esa producción creativa, profesional y conjunta, que deviene del hacer de la comunidad educativa, configura un acervo propio y dinámico que nuclea las ideas y vivencias surgidas en las salas.

Renovar la mirada sobre cómo planificamos, es una oportunidad para reorientar 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, porque ofrecen componentes que son clave para acompañar este proceso.

12. 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 coconstrucción, 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 conozcan, indaguen, 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** 

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?, 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

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?



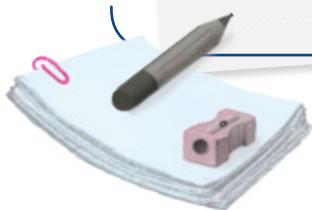
Indicadores de logro

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 campo/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 ellos¹⁴.

Esta concepción renovada/actualizada en la tarea del diseño de propuestas didácticas, encuentra sintonía¹⁵ con la **planificación retrospectiva o planificación de diseño inverso o de atrás hacia adelante**¹⁶. (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 en las salas. 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.

-
- 13. 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.
 - 14. Por ejemplo, en una propuesta de enseñanza para una sala, 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.
 - 15. 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 contribuir en personalizar la experiencia de aprendizaje, desarrollar asistentes virtuales inteligentes y generar contenido educativo. 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.
 - 16. Furman, M. y Gellon, G. (2006). *El camino inverso: Diseño Curricular de atrás hacia adelante*.



Estructuras didácticas: unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas

A partir de las coordenadas anteriores, se compartirán tres formas de planificar la enseñanza, entre otras, como alternativas para materializar las decisiones tomadas durante el proceso de diseño de experiencias de aprendizaje.

Las **unidades didácticas** son propuestas orientadas a “*formularnos preguntas profundas sobre porciones o recortes de la realidad*” (Furman et al., 2019, p.48), para conocerlos más y mejor.

Estos recortes pueden estar vinculados a *acontecimientos de la vida cotidiana de las/os niñas/os, de la ciudad, del país o del mundo o pueden tener un anclaje en un lugar*¹⁷ determinado, por ejemplo, la biblioteca popular, el museo, la plaza del barrio, entre otros. Resulta fundamental contextualizar, para ofrecer mayor sentido a la propuesta y complejizar la mirada de la realidad, por ejemplo, descubrir qué tiene de singular ese recorte concreto y situado, por ejemplo, se trata de una plaza y una despensa particular, específica, y no de la plaza o el kiosco como conceptos generales. Quizás la plaza cambie su fisonomía los fines de semana por la presencia de la feria de artesanías, lo que abre nuevas puertas a la indagación.

¿Con qué criterios elegimos hacer el recorte de la realidad que vamos a indagar? En esta decisión intervienen múltiples aspectos, como las características del grupo, sus experiencias culturales e interacciones sociales, sus conocimientos, las posibilidades institucionales y las características de la comunidad, entre otros.

Cuando se trata de acontecimientos y lugares conocidos, la clave está en una exploración que permita a las infancias inaugurar nuevas miradas, para descubrir y apropiarse de saberes/experiencias que antes podían pasar desapercibidos. Por ejemplo, es probable que las/os niñas/os

conozcan la fábrica de pastas del barrio, pero posiblemente haya aspectos que no han registrado, como los distintos trabajos que son necesarios para su funcionamiento, qué maquinarias y herramientas utilizan para la elaboración de las pastas, cómo se organizan las/os trabajadoras/es, qué tareas desempeñan para que la fábrica funcione. La indagación que la/el docente proponga, favorecerá el descubrimiento de estos aspectos *menos conocidos*, en este caso, de la fábrica de pastas.

Ampliar horizontes implica abrir puertas a *nuevos mundos*, esos que muchas veces no forman parte de las experiencias cotidianas de algunas infancias. En este sentido, el jardín cumple un papel fundamental: acercar a las/os niñas/os a contextos variados y significativos que, sin esa mediación, podrían permanecer lejanos. Por ejemplo, reconocer espacios que forman parte del patrimonio cultural de la localidad, como museos, edificios históricos, galerías de arte, entre otros. Enseñar, desde esta perspectiva, es poner en diálogo a las infancias con el legado cultural, asumiendo una tarea que es, al mismo tiempo, pedagógica, ética y política¹⁸.

La selección de la porción de realidad a indagar involucra a todo el jardín, que se asume como una comunidad de aprendizaje en cada institución. Se trata de volver a mirar, a observar el entorno de la institución, para reconocer qué resulta irrenunciable, qué no puede dejar de ser estudiado, ofreciendo, a lo largo del año y del recorrido de las/os niñas/os por las distintas salas del nivel, la posibilidad de comprender contextos variados y diferentes.

-
17. Lugar como un centro de significado construido a través de la experiencia y la interacción humana, destacando el apego emocional y la identidad. (Tuan, 1991).
 18. Concebimos a la enseñanza como una acción situada: un rasgo singular de la educación inicial es la autoría del docente para definir y seleccionar los recortes a estudiar con los niños. Lejos queda la secuencia que ordenaba el acercamiento a la realidad desde lo cercano a lo lejano o desde lo simple a lo complejo: “la familia, el barrio, los medios de transporte, los servidores públicos”, temáticas generales que se proponían en las décadas del 70 y 80 como recorridos posibles. **El conocimiento de la realidad social y natural no puede restringirse exclusivamente al conocimiento de lo cercano, porque estaríamos limitando a las/os niñas/os a pensar que ese es el único mundo posible.**



¿Qué preguntas hacemos sobre aquello que queremos enseñar? ¿hacemos preguntas que abren a múltiples respuestas? ¿Qué experiencias despiertan dudas e inquietudes, causan incertidumbre y/o propician la construcción de nuevos saberes?

Las preguntas, situaciones o problemas son también organizadores de las propuestas didácticas, ya que colaboran en recuperar experiencias y profundizar el saber. Pensemos por ejemplo: no es lo mismo plantear *¿qué encontramos en la verdulería?*, a preguntar *¿qué pasaría si no existieran las verdulerías?*, *¿habrá ciudades en las que no existan las verdulerías?*, *¿cómo llega la mercadería a la verdulería?*, o *¿qué se hace con la verdura que no se vende?* El primer interrogante seguramente conduce a un listado de un gran número de frutas y verduras; los otros, en cambio, permiten establecer relaciones, pasando de una propuesta meramente enunciativa y superficial, a otra problematizadora y desafiante¹⁹.

Los interrogantes orientan el recorrido de la unidad didáctica y acompañan la selección de los aprendizajes y contenidos, ya que contribuyen a definir qué aspectos se priorizan y qué experiencias y saberes se espera desarrollar. Esa jerarquización reconoce aquellas preguntas que son necesarias para comprender el recorte del ambiente propuesto, es decir, para dar respuesta a las preguntas vertebradoras, para explorar y conocer el mundo. En este sentido, la integración de saberes favorece una mirada multidimensional sobre ese recorte e implica reconocer qué campos del conocimiento pueden articularse de manera significativa. No es necesario incluirlos todos, y debe evitarse cualquier integración forzada.

Ahora bien, ¿qué condiciones pedagógicas necesitamos generar para que acontezca la experiencia de observar, explorar, vivenciar y recrear constantemente el mundo? ¿De qué modo las propuestas contribuyen a enriquecer los repertorios culturales y a ampliar los horizontes de experiencias cotidianas en las/os niñas/os?

19. Pensar preguntas investigables, en el Nivel Inicial, es también otra oportunidad de acompañar procesos de indagación científica escolar, por ejemplo, en cambio de preguntar *¿por qué...?* preguntar *¿qué pasaría si...?* Estas preguntas favorecen la curiosidad y abren un universo de nuevos saberes (Varela, L. Enseñar preguntando. Editorial Lugar 2025).

El itinerario se diseña alternando actividades de indagación que propician la búsqueda de información y la sistematización, a fin de confrontar los nuevos saberes con las ideas y anticipaciones iniciales. La observación de la naturaleza, la lectura de objetos que nos acercan al pasado o a otras culturas; las entrevistas a informantes; la visualización de un fragmento de un documental o videos con imágenes reales, las mesas servidas de libros que invitan a *seguir a una/un autora/or*, la lectura de imágenes, fotografías u obras artísticas que muestran realidades distantes, en tiempo y en espacio; las salidas o experiencias directas; el contacto con enciclopedias y revistas para conocer más, así como también dibujar, construir, completar cuadros, ofrecen oportunidades para recoger y registrar la información.

Los **proyectos** ofrecen otra posibilidad de integrar saberes provenientes de diferentes campos del conocimiento. En este caso, las propuestas están orientadas a un *aprender haciendo* movido por la creación, que se materializa en la realización de un producto –material o no–. Para que la propuesta resulte significativa y desafiante, toma como punto de partida un problema auténtico, el surgimiento de una necesidad o el deseo de concretar una idea. En este sentido, el proyecto responde a las inquietudes e intereses, como también a la participación de la sala o la comunidad, de manera situada, contextualizada. El producto es tanto un punto de partida como de llegada, ya que guía todo el proceso de desarrollo. Por ejemplo, en un proyecto que involucra la elaboración de juguetes artesanales, se organiza la visita al taller de una/un artesana/o y otros espacios culturales como museos, para que las/os niñas/os puedan interpretar y valorar las manifestaciones visuales que las/os rodean y comprendan un *saber hacer* específico.

En ese sentido, “(...) el proyecto es “un escenario en movimiento” que cambia a medida que se avanza y que además, genera en los participantes “sentido de pertenencia”, (Brailovsky en Furman et. al, 2019, p.49). Demanda una participación activa y comprometida de las/os niñas/os, en la planificación conjunta y en el proceso de las etapas de elaboración, hasta

concretar el producto final, de manera que éste refleje la síntesis de lo aprendido. Las preguntas que las infancias comparten y las decisiones docentes, guiarán el rumbo que tomará la propuesta didáctica.

Entre las propuestas de la Educación Inicial, cobran relevancia los proyectos EXPLORA, experiencias formativas que conectan con la motivación constante de las infancias por descubrir el mundo. En particular estos proyectos, desde el enfoque STEAM Ampliado²⁰ y a partir de la integración de saberes, están orientados a despertar el deseo de ir más allá de lo superficial que un tema puede ofrecer, a favorecer el espíritu curioso y la necesidad de explorar de las/os niñas/os.

Otra serie de instancias que movilizan a la comunidad educativa y pueden organizarse en torno a proyectos 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 campos del conocimiento, favoreciendo no solo su coherencia pedagógica, sino su viabilidad de desarrollo en el año escolar.

La **secuencia didáctica** involucra un conjunto de actividades articuladas, interrelacionadas, que se organizan con el propósito de favorecer la comprensión de determinados aprendizajes y contenidos y “supone la creación de verdaderos escenarios de aprendizaje, situaciones que el docente genera para dar a las/os estudiantes oportunidades diversas de vincularse con los conocimientos y desarrollar capacidades fundamentales”. (ME, 2016, p.1).

20. Se propone, para profundizar en esta propuesta, el documento Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). *Educación STEAM Ampliada: Ciencias, Tecnologías, Ingenierías, Artes, Humanidades y Matemáticas. Desafíos y oportunidades*.

Usualmente se desarrollan en el marco de una unidad didáctica o un proyecto, y pueden integrar saberes de distintas áreas curriculares o enfocarse en un campo del conocimiento particular, para profundizar algún contenido.

La secuencia de actividades, dentro de estas propuestas didácticas, ofrece múltiples oportunidades de aproximación al saber, en diferentes momentos, con finalidades diversas y de distintas formas. (ME, 2016). Por ejemplo, una secuencia didáctica de matemática puede contemplar momentos en los que se plantee una situación problemática, momentos de resolución —por lo general en pequeños grupos—, y una instancia de comunicación y socialización, en la que las/os niñas/os confronten diferentes formas de resolución. En la puesta en común, que generalmente se desarrolla con el grupo total, se propicia la justificación de lo realizado, se intercambian procedimientos y descubrimientos, y, finalmente, en el momento de síntesis de lo realizado, se comparten las conclusiones a las que se arribó y se institucionaliza el saber construido.

Es deseable que las actividades planteadas para el desarrollo de las unidades, proyectos y secuencias didácticas, estén organizadas de manera secuenciada, configurando un itinerario en el que guarden coherencia entre sí, estén articuladas y organizadas, con complejidad creciente. Ello significa que cada actividad se enlaza con una anterior y otras posteriores, y en su conjunto, posibilitan diferentes modos de aproximación a los aprendizajes y contenidos propuestos.

El **cómo** de la enseñanza: la organización del tiempo, los espacios, los materiales y recursos didácticos y los agrupamientos

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.

En este apartado, se focaliza en cómo diversificar variables didácticas como el tiempo, el espacio, los agrupamientos, los materiales y recursos, con la intención de promover la concepción de un jardín como **entorno educativo**, es decir, como un “todo-espacio de aprendizaje”. (Anijovich, 2014 p. 42).

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 salas 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 didácticos²¹**, 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 la sala/el jardín*.

De esta manera, el cómo de la enseñanza amplía sus sentidos y alcances, invitando a poner en diálogo estos puntos, así como a desarrollar aspectos didácticos que prioricen el vínculo con las/os estudiantes y la gestión de la sala. En este sentido, la diversificación en las propuestas didácticas supone enriquecer la enseñanza, 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 múltiples²² maneras, favoreciendo así el desarrollo de inteligencias múltiples. Desde esta perspectiva, las salas y el jardín son espacios donde las diferentes experiencias, intereses y formas de aprender, se transforman en oportunidades para la construcción colectiva del aprendizaje.

-
21. 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, Cancio, Ferrarelli, 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.
22. Concepto propuesto por Howard, G. (1983) en su libro *Estructuras de la mente*.

El tiempo en el jardín

El tiempo en el jardín es pedagógico cuando ofrece experiencias que alojan la creatividad y curiosidad de las infancias, permitiendo generar y sostener el juego y el aprendizaje; también, cuando se lo vive como una experiencia compartida, que acoge modos de estar y de participar.

De igual modo, es un tiempo pedagógico cuando se flexibiliza, abrazando los distintos ritmos de aprendizaje, reconociendo singularidades y acompañando trayectorias heterogéneas; cuando da lugar a experimentar la lentitud junto a la pausa, en la que cada niña/o pueda estar y no sólo hacer. Se trata de un tiempo que hace lugar a la quietud y el movimiento, el silencio, el encuentro, la exploración y el juego exista/sea sin urgencia, sin pretensión de rendimiento ni productividad.

Es central, en la jornada cotidiana, el tiempo en el que se desarrollan las diversas actividades que conforman las propuestas didácticas; entonces, las/os niñas/os hacen, "piensan y recrean cultura participativamente, juegan y aprenden. Es el tiempo que tiene que ser más rico y prolongado, que invite a realizar, a disfrutar". (Sarlé, 2006, p.47). En este tiempo se condensan las oportunidades de aprender con otras/os, de construir saberes y apropiarse del mundo a través de la experiencia.

Se trata de reconocer cómo cada momento puede convertirse en una oportunidad para jugar, aprender y encontrarse con otras/os. Las rutinas cotidianas, como la iniciación, la higiene de manos, la merienda o los traslados, pueden ser espacios para compartir la palabra y ampliar la imaginación. Por ejemplo, los traslados, a través de preguntas abiertas, pueden convertirse en espacios de exploración, observación y diálogo con el entorno; las meriendas, pueden resultar momentos para la conversación; los saludos iniciales, al variar en formato y sentido, pueden ser genuinos tiempos de encuentro. Estas son algunas de las múltiples oportunidades que permiten (re)construir, colectivamente, saberes y experiencias en el jardín.



El diseño del ambiente alfabetizador

Pensar la organización y el diseño del espacio, así como los materiales didácticos y objetos que allí se ofrecen como *provocadores de situaciones de enseñanza*, implica reconocer su potencial para invitar a la acción, al descubrimiento, al juego, a la creación. Asimismo, estos elementos permiten recuperar las huellas de los aprendizajes que se van construyendo. En este sentido, se trata de construir un **ambiente alfabetizador²³**, intencionalmente preparado para enseñar, para habilitar múltiples formas de participación y ofrecer experiencias que amplíen la mirada de las/os niñas/os sobre el mundo.

Los diferentes escenarios se construyen según sea la intencionalidad de lo que se planifique enseñar. Por ejemplo, a partir de una mesa servida de libros para seguir una/un autora/autor, se organiza una ronda donde las/os niñas/os toman contacto con un texto particular. En esa escena, tanto la/el docente como las/os estudiantes comparten quehaceres lectores. Mientras indagan la mesa servida de libros, la docente toma un libro elegido por ella/él o las/os niñas/os, se los lee y les pregunta, a partir de una ilustración, sobre qué creen que trata la historia. De este modo, agrupadas/os, recuperan algunas preguntas que surgen de la lectura, las relacionan con situaciones cotidianas, comparten los fragmentos que más les agradaron o vinculan éste con otro libro ya leído en la sala o en casa, entre otras acciones.



23. Se considera oportuno mencionar que un ambiente alfabetizador no es propio de Lenguaje y Literatura sino que es abarcativo a todos los campos del conocimiento.

La disposición del mobiliario y de los objetos facilita el despliegue de acciones, y generan posibilidades de intercambio entre sectores, estimulando la creación de secuencias narrativas que enriquecen el juego y el aprendizaje. Una opción es dividir la sala en áreas; así, se propicia que las/os niños elijan participar entre propuestas simultáneas y conformen agrupamientos en función de sus intereses o de los materiales disponibles.

¿Qué otros espacios, además de la sala, pueden convertirse en escenarios para enseñar y aprender? ¿De qué manera los ingresos, pasillos, corredores, rincones y paredes pueden hablar, contar, narrar, guardando las huellas de lo vivido y de los aprendizajes compartidos? ¿Qué decisiones institucionales tomamos para diseñar y organizar el espacio de las salas, los espacios exteriores, los salones múltiples compartidos y la biblioteca? ¿Cómo pensamos la ubicación y disposición de los materiales dentro de la sala y la institución? ¿Qué diversidad de recursos ofrecemos, que alberguen y promuevan diversos intereses o motivaciones?

De este modo, las paredes de los pasillos pueden convertirse en lugares que alojan los trabajos de las/os niñas/os, reproducciones de obras artísticas, noticias y anuncios ubicados a su altura, para que puedan observarlos durante sus desplazamientos. Los patios externos se enriquecen con la incorporación de recipientes con agua o arena, junto con diversos elementos para colar, trasvasar, explorar; o con pizarrones, donde las infancias dibujan con tizas; se arman propuestas de emboque, laberintos y recorridos construidos con sogas, telas, que forman túneles y pasadizos; hay rayuelas pintadas en los pisos; canastos o mesas bajas con libros, cerca de alfombras y almohadones, que invitan a la lectura y exploración en un espacio con sombra; cuevas cuyos techos se arman con telas, generando espacios íntimos para el juego al como si, entre otros. De este modo, el espacio resulta provocador de experiencias enriquecedoras, desafiantes y ofrece oportunidades para el desarrollo de la curiosidad, la autonomía y el aprendizaje.

Se trata de pensar, institucionalmente, la configuración del espacio educativo como una construcción colectiva, dinámica, confortable, con valor estético. Un espacio que puede flexibilizarse y transformarse con las distintas propuestas de enseñanza. Su organización ofrece posibilidades de interacción, autonomía y acción: es un hacer que no queda librado al azar, sino que se guía por una intencionalidad pedagógica compartida, sostenida y contextualizada en las decisiones del equipo docente y del proyecto institucional.



Los agrupamientos

La modalidad de organización espacial y temporal que proponemos promueve la diversidad de **agrupamientos**; las tres variables se configuran en un diálogo constante, en el que no es posible establecer una forma única de organizar los grupos.

¿Qué tipo de agrupamientos predominan en las salas? ¿Predominan las actividades individuales, las propuestas dirigidas al grupo total, otras en multipropuestas que derivan en pequeños grupos, dúos o tríos?

Los agrupamientos se configuran a partir de la intencionalidad docente de favorecer las posibilidades de aprendizaje de cada niña/o. En este sentido, la alternancia y heterogeneidad en la organización de los grupos, enriquecen las experiencias de aprendizaje y, por ejemplo, la interacción entre niñas/os de distintas edades amplía las oportunidades de encuentro y propicia el desarrollo de nuevas relaciones afectivas, lingüísticas y motrices.

Contemplar esta diversidad en las propuestas de enseñanza es un modo de acompañar las trayectorias, generando las condiciones para que todas/os puedan participar y aprender. Esto puede expresarse en la organización flexible de los agrupamientos, ya sea promoviendo conformaciones espontáneas o definiéndolas previamente, según los saberes, intereses y posibilidades de las/os niños, de modo de favorecer el interjuego de roles diversos e interacciones. El trabajo en pequeños grupos promueve la participación activa, y posibilita un diálogo más cercano entre docentes y niñas/os. En otros momentos, se puede trabajar con en el grupo total y alentar la participación de todas/os, invitándolas/os a expresarse y comunicar ideas.

Escenarios lúdicos, multipropuesta y talleres

¿Cómo diseñar propuestas abiertas, flexibles y diversas, que contemplan el uso de espacios y tiempos diversificados, múltiples agrupamientos, recursos e intervenciones contextualizadas y garanticen trayectorias escolares continuas? Una pregunta que orienta la práctica y recupera formas particulares de enseñar en el Nivel Inicial.

Los **escenarios lúdicos** constituyen una forma intencionada de organizar el espacio donde cada elemento invita a jugar, explorar, crear, imaginar, compartir experiencias y encontrarse con otras/os. Se trata de escenarios —al aire libre, en la sala, en espacios de usos múltiples— que se preparan para que sucedan cosas, que son una invitación al campo de la ficción: lo que ocurra dependerá de lo que las/os niña/os logren transitar, modificar, crear y resignificar a partir de las posibilidades que les brindan los materiales cuidadosamente seleccionados, variados y no estructurados, como cintas, telas, objetos con distintas texturas, transparencias y opacidades, superficies lisas o rugosas, objetos sonoros, entre otros. Estos materiales despiertan la curiosidad e invitan a la exploración, configurándose como un repertorio diverso de recursos que estimula la creatividad, la expresión y el intercambio entre las/os niñas/os, la apropiación del entorno y el conocimiento sobre el mundo.

La **multipropuesta** constituye una modalidad privilegiada en el jardín, que organiza el trabajo pedagógico a partir de la disposición simultánea de diferentes propuestas de aprendizaje dentro del mismo espacio y tiempo educativo. La/el docente diseña distintas situaciones desafiantes, provocadoras y alternativas —de juego, expresión, disfrute, exploración o producción—, que abordan aprendizajes y contenidos de los distintos campos del conocimiento, los lenguajes artísticos expresivos, el conocimiento del ambiente, el desarrollo corporal, las prácticas del lenguaje y la matemática, entre otros. También, interviene y participa activamente a lo largo de la propuesta, para complejizarla y generar nuevas oportunidades de



aprendizaje. Esta organización flexible permite que las/os niñas/os elijan libremente qué actividades desarrollar y los materiales necesarios para concretarlas, de acuerdo con sus intereses, necesidades y ritmos personales, promoviendo la autonomía y la exploración, la cooperación y el trabajo con otras/os, al tiempo que reconoce y respeta los tiempos individuales de cada una/o.

Uno de los desafíos actuales de la enseñanza en el centro educativo de Nivel Inicial consiste en avanzar hacia formas de organización que privilegian el trabajo en pequeños grupos, reconociendo la enorme riqueza y potencialidad que esta modalidad conlleva. Cuando se arman pequeños grupos, las interacciones entre pares se dan con mayor fluidez, y se logra una mayor y mejor participación en los intercambios.

En este tipo de dinámicas, las/os niñas/os se enriquecen mutuamente, y el aprendizaje se vuelve más profundo y compartido: cada una/o se transforma a partir de la experiencia colectiva, ya que los aportes de las/os compañeras/os abren nuevas formas de pensar y actuar, incorporando otros modos de acción que tal vez no hubieran sido descubiertos individualmente.

Los **talleres** suponen un hacer reflexivo y colaborativo, que implica producir con otras/os, escuchar, disentir, construir acuerdos, explorar, indagar. Se articulan en torno a aprendizajes y contenidos de un campo de conocimiento —como el taller de artes visuales, de juegos y desafíos matemáticos, de construcción de canciones o cuentos— o bien a partir de propuestas integradoras, como el taller de cocina, construcción de juguetes o títeres, en el que se abordan saberes de diversas áreas. Estas propuestas se orientan al logro de un objetivo común y compartido, mediante tareas que combinan momentos de trabajo individual, con instancias de interacción en pequeños grupos y otros en los que se trabaja con el grupo total. En estos espacios, las/os niñas/os crean y recrean mientras aprenden y aprenden mientras experimentan y producen: exploran materiales,

ensayan procedimientos, descubren modos de hacer y de mirar, que les permiten construir conocimientos visuales/sonoros, corporales, integrando la experimentación, la imaginación y la reflexión como partes de un mismo proceso creativo.

Los talleres se pueden diseñar para la participación de niñas/os de edades heterogéneas o secciones paralelas en edad. Su duración es variable, dependiendo del tipo de trabajo planificado. Las/os docentes pueden tener a su cargo la coordinación de un taller y recibir a diferentes grupos de niñas/os que van rotando, por las distintas propuestas, a lo largo de la jornada. Al finalizar la dinámica, cada docente coordina una puesta en común, en la que se socializa lo producido en los grupos y se propone una síntesis de lo trabajado.

Evaluación como aprendizaje

La evaluación es una práctica que nos permite *recabar información* para objetivar las experiencias de aprendizaje que se han ofrecido —su pertinencia, adecuación, sentido, orientación— y también nos aporta *información sobre los procesos de aprendizaje* que están realizando las/os niñas/os en la sala. Ambos sentidos informativos colaboran en la toma de decisión, como coordenadas de actuación docente, para acompañar y sostener las trayectorias continuas y también para promover la capacidad de aprender a aprender en las infancias, al hacerlas/os parte consciente de esa información (re)construida.

En este marco, la evaluación como aprendizaje requiere considerar dos dimensiones: una *diacrónica*, que sostiene una mirada de proceso, y otra *sincrónica*, que focaliza en momento/s particular/es, al enseñar y aprender en el jardín (Spakowsky, 2011). A partir de estas dimensiones, es fundamental comprender la práctica pedagógica en el nivel como un proceso de seguimiento sostenido por la observación y el registro sistemático, como base que permitirá realizar un análisis reflexivo para repensar las acciones pedagógicas y didácticas.

Con la pretensión de colaborar en el diseño de propuestas/experiencias de evaluación que contemplen las dimensiones diacrónica y sincrónica, se ofrecen algunas pistas²⁴:

- **Diseñar propuestas de evaluación que permitan disponer de información continua sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.**

Para ello, será importante considerar la posibilidad de evaluar en el corto (por ej., unidad didáctica), mediano (primera y segunda etapa del año) y largo plazo (año lectivo). Se podrá proponer una *evaluación diagnóstica*, para conocer el punto de partida del grupo-sala; una *evaluación formativa*, para reconocer modos de aprender, vincularse y recrear saberes de las/os niñas/os en las propuestas de

enseñanza, y una *evaluación sumativa*, con la intención de conocer el estado de situación de cada infante, qué lograron aprender y qué no lograron²⁵, de acuerdo con la temporalidad establecida por la institución y las intencionalidades pedagógicas definidas por el equipo docente.

- **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 propuestos en las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular* (ME, 2025b), 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 al/el docente saber si los/as niños/as aprendieron. Pueden establecerse a partir de la selección de los indicadores de logro que ofrecen los materiales curriculares, contemplados desde una perspectiva situada, en el marco del Proyecto Curricular Institucional y en relación con la biografía de cada niña/o de la sala.
- **Construir criterios de evaluación y compartirlos con las familias,** en el marco de acuerdos pedagógicos que permitan plantear un trabajo colaborativo, favoreciendo la transparencia y comunicación de las pautas sobre lo que la/el docente espera que logren las/os niñas/os

24. En este caso, se han tomado como referencia los desarrollos teóricos propuestos por Anijovich, R. y Cappelletti, G. en *Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas* (2023) y *La evaluación como oportunidad* (2018), así como los aportes conceptuales de Spakowsky en *Prácticas pedagógicas de evaluación en el nivel inicial. Desarrollo teórico, análisis crítico y propuestas superadoras* (2011).

25. Ideas extraídas de Spakowsky, E. (2011). *Las prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial: desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras*. Homo Sapiens Ediciones.

- **Proponer una variedad de instrumentos de evaluación**, en consonancia con la multiplicidad de propósitos didácticos definidos por la/el docente, que exijan el relevamiento de evidencias de aprendizaje variadas, poniendo especial énfasis en la observación y registro sistemático²⁶.
- **Realizar informes, narrativas o relatos pedagógicos**, que articulen la propuesta de enseñanza con la experiencia de aprendizaje “mirar y pensar qué pasa en la experiencia de niñas/os a partir de nuestras propuestas” (Brailovsky, 2025, p.21), y puedan comunicar parte del trabajo que se realiza en la sala, en “escrituras profesionales que funcionan como espejo de nuestras prácticas²⁷”.

Será fundamental, ofrecer instancias para que niñas/os puedan adquirir mayores niveles de confianza respecto de sus horizontes de aprendizaje, ofreciendo devoluciones que les permitan avanzar en sus trayectorias escolares, habilitando espacios “de reflexión real acerca de los conocimientos adquiridos” (Spakowsky, 2011, p.113). Esto será posible si se sostiene, en la práctica docente, un diálogo crítico y reflexivo sobre referencias genéricas y hegemónicas, usualmente asociadas a la psicología cognitiva —creemos que a un/a niño/a le va bien si sus conductas, actitudes y saberes se ajustan a lo que es esperable para su edad— y se proponen instancias de evaluación diacrónicas y sincrónicas, que contemplen el aprendizaje contextualizado de las infancias y las diversas prácticas de las/os educadoras/es²⁸.

En este sentido, cabe destacar que resulta primordial construir/identificar evidencias de aprendizajes que guarden relación con las posibilidades del aprender de las infancias, las que, para su registro, observación, descripción, y comparación²⁹ podrán plasmarse en diversos soportes, de modo que las/os niñas/os tengan oportunidades de reconocer, valorar y narrar sus propios procesos de aprendizaje.

Se podrán priorizar recursos y estrategias como soportes gráficos y visuales, para registrar respuestas orales y diálogos establecidos entre docentes y estudiantes, ya sean afiches que se coloquen en las paredes, infografías provenientes de folletos, fotografías para observar y describir características; relatos orales, narrados por las/os niñas/os y que la/el docente pueda transcribir de manera escrita y/o grabar, para luego compartir con los propios aprendices y también con sus familias; consignas que soliciten dibujar lo observado, ya sean objetos inanimados y/o seres vivos, así como trazos, puntos y líneas para desarrollar la motricidad fina; actividades de cierre de unidades didácticas, que favorezcan una síntesis de lo trabajado en ese período de tiempo, por ejemplo, invitando a algún profesional, referente o personalidad reconocida en algún área para realizarle una entrevista, en cuyo caso la/el docente irá registrando las interacciones³⁰.

-
26. Spakowsky, E. (2011). Op. cit.
 27. El registro tiene sentido en tanto expresa cómo circulan los conocimientos entre los niños y cómo (...) el grupo en general y cada uno/a en particular, tiene la posibilidad de haber ampliado no sólo el conocimiento sobre esa porción de realidad, sino también haberlo organizado internamente, comprendiendo cómo circula el mismo y de qué forma se socializa”. (Spakowsky, E., 2011, p. 112).
 28. Idea recuperada de Brailovsky, D. (2011). *Clase 3: La evaluación de los aprendizajes en la Educación Inicial, reflexiones ética y políticas en torno a la evaluación en la Educación Inicial*. Capacitación en servicio. Ministerio de Educación de Córdoba.
 29. Al respecto, Elisa Spakowsky (2011) recupera propuestas de unidades didácticas concretas que traducen diversas estrategias e instrumentos de evaluación para implementar en el Nivel Inicial.
 30. Op.cit., p. 112.



Interesa, también, considerar diversos modos de evaluar, como la autoevaluación³¹, coevaluación, heteroevaluación y metaevaluación. La elección de qué tipo de evaluación complementar, cuándo, con qué instrumentos, estará condicionada por el objeto de evaluación, su sentido y significado, los propósitos e intenciones de evaluar y las características de las infancias que se encuentren en la sala. (Spakowsky, 2011).

Los diálogos, las preguntas y repreguntas, las situaciones auténticas donde las/os niñas/os puedan desplegar saberes, tengan que explicar, abordar y resolver problemas, implicar su corporalidad, imitar, compartir, construir y crear; donde puedan reconocer qué sabían antes y qué saben ahora, en qué cambiaron y qué los cambió, se constituyen en repertorios ricos —que pueden ser enriquecidos aún más— si pensamos la evaluación para el aprendizaje o como aprendizaje³².

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

- 31. En la Educación Inicial, resulta complejo pensar en instancias de autoevaluación en las primeras salas, pero es posible comenzar a construir espacios de reflexión sobre los propios aprendizajes, especialmente en sala de 5, para que, desde sus propias posibilidades, podamos hacer escuchar su voz sobre los logros y dificultades. El uso de portafolios es una propuesta interesante para favorecer un protagonismo de las/os niñas/os en la revisión de sus procesos (Turri y Canedo, 2004). Los portafolios les brindan un soporte concreto para pensar sobre su aprendizaje, al comparar borradores con versiones finales, reconocer avances y dificultades, y valorar sus producciones más significativas. A la vez, permiten a las/os docentes acceder a información valiosa sobre los procesos de aprendizaje, ya que funcionan como un registro evolutivo que muestra progresos y obstáculos a lo largo del tiempo.
- 32. Sugerimos escuchar la charla de M. Furman (2021). *Cómo aprovechar la instancia de evaluación*. Ed. Siglo veintiuno, Argentina. Disponible en <https://youtu.be/qlkPsYNIBSE?si=msE6hRWJJvKp-QX3Z>



V. Estructura curricular de la Educación Inicial

Los documentos que integran este **Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba · Currículum Córdoba¹**, se inscriben en la propuesta integral de experiencias formativas que tienen lugar en cada centro educativo de nivel inicial, escuela, comunidad. En este marco, el currículum de la Educación Inicial se encuentra organizado en campos de conocimiento, los cuales presentan saberes provenientes de diversas disciplinas y áreas que representan una traducción organizativa, la que habilita, a cada institución, a expresar y sostener su propio *proyecto formativo integrado*.

Un proyecto formativo de estas características se sostiene en el desarrollo de experiencias formativas que favorecen la articulación entre los distintos campos del conocimiento, propiciando el acceso al saber desde la complejidad. Esta apuesta por la integración, permite abordar saberes de manera interrelacionada, desde una perspectiva global, que otorga sentido y coherencia a la propuesta pedagógica y didáctica. A su vez, a través del PCI, se habilita un trabajo colegiado entre docentes y comunidad educativa, que reconoce la heterogeneidad de los contextos y los distintos ritmos de aprendizaje, y permite priorizar, en cada sala, los saberes y experiencias más pertinentes, en función de las características del grupo y de la institución. Finalmente, este enfoque reconoce que la enseñanza y el aprendizaje conforman una trama de saberes, experiencias y vínculos que superan los límites de una sala, cuyo propósito es garantizar la continuidad pedagógica de las/os niñas/os, como condición fundamental para pensar las trayectorias educativas completas, en particular, en la articulación con la Educación Primaria.

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).



Educación Inicial

Sala de 3 · Sala de 4 · Sala de 5

Educación
Primaria

1.º grado



Referencias

- Argentina. Ministerio de Educación. (2021). Ambiente. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela. <https://www.educ.ar/recursos/158110>
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología. (sf). Escuela, Familia y Comunidad. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_marco-efyc_modificado-3.pdf
- Argentina. Congreso de la Nación. (2021). Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina, n.º 27 621. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto>
- Argentina. Secretaría de Educación. (2022, 3 de octubre). Literatura y emociones en la infancia, una charla con Luis Pescetti. [Video].YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BgJOPKuj6R4>
- Argentina. Ministerio de Educación. (2014). Marina, M. et al. Clase 2: "Los ejes de la ESI", Educación Sexual Integral. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC.
- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo Editora.
- 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. y Cappelletti, G. (2023). *Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas*. Ateneo Aula.
- Anijovich, R.; Cancio, C. y Ferrarelli, M. (2024). *Abrazar la diversidad en el aula: de la reflexión a la acción*. Paidós Educación.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós
- Blejmar, B. y Cappelletti, G. (2025, 12 de febrero). La gestión en el marco del TRANSFORMAR@Cba. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XUvjklk2Rjc>
- Bolívar, A. 2010. Liderazgo para el aprendizaje. OGE.net (1), Enero-Febrero, 15-20. Universidad de Granada. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/03/DOC1-Lid-Aprendizaje.pdf>
- Brailovsky, D. (2011). *Clase 3: La evaluación de los aprendizajes en la Educación Inicial, reflexiones ética y políticas en torno a la evaluación en la Educación Inicial*. Capacitación en servicio. Ministerio de Educación de Córdoba. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ClasesEvaluacionAprendizajes/EDUC.INICIAL/Curso%20Evaluacion%20Educ%20Inicial%20-%20Clase%203.pdf>
- Brailovsky, D. (2025). *Informes y relatos pedagógicos. Narrativas del aprendizaje*. Editorial Novedades Educativas.
- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del Nivel Inicial: Mirar el mundo desde el Jardín*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Ediciones Novedades Educativas. https://pocketbook.de/de_de/downloadable/download/sample/sample_id/5576152?srsltid=AfmBOOrKrKea7tFljYnJaqbU2-kfA_gDhzuPzVuNYphExx7dmS03KObE
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Ediciones Novedades Educativas.
- Brailovsky, D. (2017, 6 de junio). *Nuevas infancias y nuevas preguntas*. VII Jornadas de Desarrollo Profesional "Nuevos escenarios educativos: la enseñanza desde la creatividad y la diversidad, infancias actuales". Educa Inicial Madryn. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=T_cClVapzeQ
- Brandwaiman, M; Tomatis, M.F; Valente, E. (2023). *Educación Ambiental Integral en la Primera Infancia: del proyecto institucional a los recorridos didácticos*. Ediciones Novedades Educativas.
- Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad. (2025). *Guía para familias sobre el uso responsable de pantallas en la infancia*. Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat. https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2025-04/20250424_RECURSERO%20FAMILIAS%20PANTALLAS%20E%20INFANCIAS_digital.pdf
- Canticuénicos. (2013). Nada en su lugar. [Canción]. En *Nada en su lugar*. Gerbera Ediciones.



- Cappelletti, G. (2025, 12 de febrero). *El diseño didáctico en el marco del Transform@Cba*. [Video].YouTube. Ministerio de Educación de Córdoba. <https://www.youtube.com/watch?v=XUvjkLk2Rjc>
- Cappelletti, G. (2010). *Evaluar para aprender: reflexiones y propuestas*. Ediciones Novedades Educativas.
- Carson, R. (2012). *El sentido del asombro*. Tercera edición. Edit. Encuentro.
- CIPPEC. (s/f). Comunidades de aprendizaje pone el diálogo en el centro de los procesos de aprendizaje. <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. (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
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2025c). *La dimensión socio-afectiva 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. (2025a). *Marco Curricular Común*. <https://curriculumcordoba.ar/downloads/MARCO%20CURRICULAR%20COMUN.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). Plan de desarrollo educativo provincial 2024-2027, con proyección 2033. <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2024/05/Documento-Plan-de-Desarrollo-Educativo-Provincial-2024-2027.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Saberes emergentes en el marco de la Escuela Posible*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educacion-Educacion-para-el-Desarrollo-Sostenible.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). *Educación STEAM Ampliada: Ciencias, Tecnologías, Ingenierías, Artes, Humanidades y Matemáticas. Desafíos y oportunidades*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educacion-Educacion-Steam-Ampliada.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2023). *Escuela, Familia y Comunidad: tramas que alojan y sostienen*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_marco-efyc_modificado-3.pdf
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2023). *Fechas para recordar: Programa Escuela, Familia y Comunidad*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Efemerides/Mayo/Material-Aula/15-may-aportes-programa-escuela-familias-comunidad.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2023). *Construyendo Ciudadanía en la Cultura Digital*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2023/construyendo-ciudadania-en-la-cultura-digital.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2016). *Secuencias didácticas. Reflexiones sobre sus características y aportes sobre sus diseños*. Subsecretaría de igualdad y calidad educativa. Secretaría de Educación. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2016-Docs/SD-2.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2011). *Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011-2015*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ%20EDUCACION%20INICIAL%20web%208-2-11.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2011). *La evaluación de los aprendizajes en la Educación Inicial, reflexiones ética y políticas en torno a la evaluación en la Educación Inicial. Clase 3*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ClasesEvaluacionAprendizajes/EDUC.INICIAL/Curso%20Evaluacion%20Educ%20Inicial%20-%20Clase%203.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2014). *Más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes (Fascículo 1)*. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Fas1_MasConfianza.pdf
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2025b). *Progresiones de aprendizaje para cada campo/espacio curricular*. www.curriculumcordoba.ar
- Dewey, J. (2008). *Experiencia y educación* (Trad. J. J. Ochoa). Losada. (Obra original publicada en 1938).
- 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.infd.edu.ar/sitio/upload/Dussel1_LA_ESCUELA_Y LAS_NUEVAS_ALFABETIZACIONES.pdf
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI Editores.
- Furman, M. (2021). *Cómo aprovechar la instancia de evaluación*. Charla con Melina Furman. Siglo XXI Editores. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/qIkPsYNIBSE?si=msE-6hRWJJvKpQX3Z>
- Furman, M.; Jarvis, D.; Luzuriaga, M. y Podestá, M.E. (2019). *Aprender en el Jardín de Infantes*. Aique Ediciones.
- Furman, M. y Gellon, G. (2006). *El camino inverso: Diseño Curricular de atrás hacia adelante*. <https://es.slideshare.net/slideshow/el-camino-inversofurmangellon/129495051#1>
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (2^{da} ed., 8^{va} reimpresión). Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G., & Korinfeld, D. (2018). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Galli, G. D. (2017). *Infancia y derechos: debates y desafíos en el sistema de protección integral*. Editorial UNG.
- García, SV. y Dias de Carvalho, T. (2022). El uso de pantallas electrónicas en niños pequeños y de edad preescolar. *Arch Argent Pediatr* 2022; 120(5): 340-345. <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2022/v120n5a11.pdf>
- 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 Chirimboe.
- 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.
- Howard, G. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica LTDA.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens. El libro de Bolsillo*. Alianza Editorial, Emecé Editores. https://eva.isef.udelar.edu.uy/pluginfile.php/2157/mod_resource/content/3/Huizinga%20-%20Homo%20Ludens%20%281%29.pdf
- IICE UBA. (2024, 3 de septiembre). *Otra forma de hacer escuela (Conversación con Inés Dussel)*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zWM9bVAYMWc>
- Jaite, L. (2025). *La Ronda, Territorio poético y político del Nivel Inicial*. Forum Infancias. <https://foruminfancias.com.ar/la-ronda-territorio-poetico-politico-nivel-inicial/>
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores.
- López, M. E. (2013). *Infancias. Una mirada desde la pedagogía*. Ediciones Novedades Educativas.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.
- Menéndez, P. (2020) Escuelas que valgan la pena. Historias para entender la educación del futuro. Paidós Educación.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. (E. Crespo, Trad.). Laertes.
- Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?* Siglo XXI Editores.
- 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. M. (2022, 18 de agosto). Cómo mirar el juego hoy en los espacios para Primera Infancia. Fundación Navarro Viola. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/live/nrHRwfXdtxU?si=q4xYya73kdnkHcRu>



- Sarlé, P. M. (2010). *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos*. Ediciones Novedades Educativas.
- Sarlé, P.M. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza: una propuesta para el aula y la formación docente*. Paidós.
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I., & Rodríguez, E. (2019). *Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza: El juego en el Nivel Inicial. Serie "El juego en el nivel inicial"* (2^a ed.). OEI / UNICEF. <https://oei.int/wp-content/uploads/2016/08/cuaderno-1-juego-2020-baja.pdf>
- 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. y Brailovsky, D. (2021). Dar infancia a la niñez. notas para una política y poética del tiempo. *Childhood & Philosophy*, vol. 17, febrero 2021, 01-21 Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/56316/37121>
- Skliar, C. (2018). Educar en tiempos de aceleración e innovación. *NÓMADAS* 49, octubre. Universidad Central.
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, vol. 8 (15), 15, enero-junio, 67-81 Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051606004.pdf>
- Spakowsky, E. (2011). *Prácticas pedagógicas de evaluación en el nivel inicial. Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras*. Homo Sapiens Ediciones.
- Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. FCE. Ediciones Siruela.
- 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://ifdmoreno-cba.inf.edu.ar/sitio/upload/terigi-lo-mismo-no-es-lo-comun.pdf>
- 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.
- Tuan, Y-F. (1991). Language and the making of place: A narrative-descriptive approach. *Annals of the Association of American Geographers*, 81, 684-696.
- 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>
- Turri, C., y Canedo, S. (2004). El uso de portfolios, una propuesta para la evaluación de procesos de aprendizaje. *Revista Novedades Educativas*, 168, 11-15.
- UNESCO. (2021). La ética de la inteligencia artificial. <https://www.unesco.org/es/artificial-intelligence/recommendation-ethics>
- Varela, L. (2025). *Enseñar preguntando*. Editorial Lugar.
- Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 1, abril 2010, 11-15. Universidad de Zaragoza. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180001.pdf>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, vol. XXIV (46), enero-junio 2005, 39-50 . Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf>
- Walsh, M.E. (1966). “Marcha de Osías”. En *El país de Nomeacuerdo*. Columbia.
- 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