



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Aportes para el desarrollo curricular

Didáctica de la Educación Inicial





APORTES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

Didáctica de la Educación Inicial

Rosa Violante¹ y Claudia Soto²

.....
¹ Profesora formadora en profesorados de Educación Inicial, coordina talleres del Campo de la Práctica Profesional y dicta la materia Didáctica de la Educación Inicial, es profesora de Educación Inicial y de Psicología y Ciencias de la Educación. Especialista y Magíster en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires.

² Licenciada y profesora universitaria y de educación preescolar en un instituto superior de formación docente; dicta asignaturas en profesorados de Educación Inicial y asesora maestros de escuelas infantiles.

Presidenta de la Nación

Dra. CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Ministro de Educación

Prof. ALBERTO SILEONI

Secretaria de Educación

Prof. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

Secretario General del Consejo Federal de Educación

Prof. DOMINGO DE CARA

Secretario de Políticas Universitarias

Dr. ALBERTO DIBBERN

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Lic. GRACIELA LOMBARDI

Área Desarrollo Institucional - INFD

COORDINADORA NACIONAL: Lic. PERLA FERNÁNDEZ

Área Formación e Investigación - INFD

COORDINADORA NACIONAL: Lic. ANDREA MOLINARI

Coordinadora del Área de Desarrollo Curricular - INFD

Lic. MARÍA CRISTINA HISSE

Soto, Claudia

Didáctica de la educación inicial / Claudia Soto y Rosa Violante. -
1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
48 p. ; 23x17 cm. - (Aportes para el desarrollo curricular)

ISBN 978-950-00-0766-5

1. Formación Docente . I. Violante, Rosa II. Título
CDD 371.1

Coordinación General

María Cristina Hisse

Equipo técnico del Área Desarrollo Curricular

Liliana Cerutti – Ana Encabo – María Susana Gogna –
Gustavo Mórtola – Alicia Zamudio

Asistente operativa

María Emilia Racciatti

Diseño y diagramación

Ricardo Penney

Corrección de estilo y edición general

Ana María Mozian

Instituto Nacional de Formación Docente

Lavalle 2540 - 3º piso (C1205AAF) - Ciudad de Buenos Aires. Teléfono: 4959-2200
www.me.gov.ar/infod - e-mail: infod@me.gov.ar

Índice

Palabras preliminares	7
.....	
1. Introducción	9
.....	
2. Objetivos generales y específicos del módulo	10
.....	
3. Desarrollo del módulo	11
3.1. Implicancias políticas, sociales y pedagógicas para pensar la enseñanza en la primera infancia	11
3.2. ¿Por qué proponer una Didáctica de la Educación Inicial?	13
3.3. Caracterización de las instituciones que asumen la educación (el cuidado y la enseñanza) de los niños pequeños	23
3.4. El currículum en la Educación Inicial	26
3.5. La Didáctica de la Educación Inicial hoy	31
.....	
4. Aportes para la elaboración de programas	37
4.1. Bibliografía para la ampliación de los ejes temáticos propuestos	39
4.2. Películas y páginas Web para la ampliación de los ejes temáticos propuestos	48
4.3. Bibliografía general sobre la que se basa el módulo	50
.....	

Palabras preliminares

La formación docente de nuestro país ha comenzado a transitar un proceso de renovación a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional. En este contexto, el Consejo Federal de Educación aprobó a través de la Resolución N° 24/07 los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, lo que representa un importante avance en relación al fortalecimiento de la integración federal del curriculum de formación docente por su aporte a la integración, congruencia y complementariedad de la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes, logrando mayor articulación entre carreras y entre jurisdicciones.

A partir del año 2009 todas las provincias del país y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires han comenzado a ofrecer nuevos planes de estudio para los futuros docentes, que han sido elaborados de acuerdo a la propuesta de los Lineamientos Nacionales. En este marco, la publicación de la serie Aportes para el desarrollo curricular constituye una de las acciones que el Instituto Nacional de Formación Docente desarrolla para acompañar el proceso de implementación de los nuevos diseños curriculares para la formación docente inicial.

La serie está integrada por nueve documentos escritos por especialistas de reconocida trayectoria y tiene como propósito presentar algunos elementos de carácter teórico que puedan acompañar a los profesores de las instituciones formadoras responsables de la enseñanza de diferentes unidades curriculares.

Si bien los documentos han sido elaborados atendiendo a campos disciplinares, temas o problemas relativos a las instancias curriculares que integran los nuevos diseños, es necesario destacar que fueron pensados como aportes al desarrollo curricular en su conjunto, más allá de la especificación de un campo o asignatura en particular. En este sentido, docentes a cargo de diferentes espacios pueden ser destinatarios de un mismo material. Dentro de la serie, algunos de ellos, priorizan la actualización académica en un campo, tema o problema, en tanto otros ofrecen posibles alternativas para la selección y organización de contenidos de algunas instancias curriculares.

Dado que los diferentes documentos presentan una perspectiva entre muchas posibles y fueron elaborados con la intención de aportar al debate, de modo alguno tienen valor de prescripción. Todos ellos presentan enfoques que seguramente serán complementados y enriquecidos al entrar en diálogo con otros textos y con la práctica cotidiana de los formadores que día a día asumen el compromiso de formar nuevas generaciones de docentes.

María Cristina Hisse

Andrea Molinari

*“La niñez de nuestro olvido
Pide limosna en un bar
Y limpia tu parabrisas
Por un peso, por un pan.*

*Si las flores del futuro
Crecen con tanto dolor,
Seguramente mañana
Será una mañana sin sol.”*

Víctor Heredia y René Vargas Vera

1. Introducción

El presente módulo constituye un documento de apoyo para el desarrollo curricular dirigido a los profesores de todo el país de los institutos superiores de formación docente (ISFD) para la formación de docentes de Nivel Inicial, que tengan bajo su responsabilidad el dictado de las instancias curriculares que abordan la especificidad que adquiere la enseñanza en la Educación Inicial.³

Didáctica de la Educación Inicial también se propone como un documento de consulta para los capacitadores que en las distintas jurisdicciones se ocupen del desarrollo profesional de docentes a cargo de la educación de los niños de 0 a 6 años. Propone y desarrolla los aspectos necesarios y sustantivos que hacen a la tarea de formar educadores para la primera infancia. Ofrece algunas definiciones centrales y aborda algunas tensiones terminológicas y teóricas que recuperan e historizan aspectos que hacen a la especificidad de las tradiciones consustanciadas en nuestro país, vinculadas con las escuelas infantiles y modalidades alternativas de enseñanza integral a niños menores de 6 años.

³En este documento nos referimos a la Didáctica de la Educación Inicial, si bien los diseños podrán incluir otras denominaciones (por ejemplo: Enseñanza en Educación Inicial).

2. Objetivos generales y específicos del módulo

Objetivos generales

Nos proponemos que los profesores formadores:

- Reconozcan los aspectos centrales y sustantivos (o sus equivalentes) a incluir en el desarrollo de la instancia curricular Didáctica de la Educación Inicial, asumiendo la especificidad propia y característica de la didáctica pensada para enseñar a niños menores de 6 años.
- Encuentren herramientas que colaboren a enriquecer la tarea de programación, desarrollo y evaluación durante el dictado de la instancia curricular.
- Revisen y expliciten sus posturas pedagógicas al abordar la tarea formadora.

Objetivos específicos

Nos proponemos que los profesores formadores:

- Reflexionen sobre las implicancias políticas, sociales y pedagógicas que se comprometen al pensar la enseñanza en la primera infancia.
- Participen de las razones y análisis posibles al pensar las nominaciones que refieran al conjunto de saberes necesarios para asumir la tarea de enseñar a niños menores de 6 años.
- Re-conozcan y caractericen las diversas instituciones que asumen la educación de los niños de 0 a 6 años.
- Re-conozcan las posibilidades de identificar algunas de las concepciones pedagógico-didácticas centrales de la Educación Inicial de nuestro país, a través del análisis de documentos curriculares y textos *claves* de las distintas etapas.
- Reflexionen sobre posibles criterios a tener en cuenta para la selección de contenidos y de bibliografía pensada para la programación y el desarrollo de la instancia curricular.

3. Desarrollo del módulo

3.1. Implicancias políticas, sociales y pedagógicas para pensar la enseñanza en la primera infancia

“Desde la perspectiva crítica, la educación se interpretaría siempre como una práctica social históricamente localizada y culturalmente enraizada que sólo puede valorarse racionalmente situándola en la forma de vida social de la que surgió.”

(Carr, 1990)

Consideramos importante plantear las implicancias políticas, sociales y pedagógicas de pensar la enseñanza en la formación de docentes de Nivel Inicial porque acordamos con la idea de que la enseñanza es una práctica política, social y pedagógica compleja. No queremos que la formación se centre en la transmisión de fórmulas para actuar sin contar con la reflexión sobre los compromisos ético-sociales que las acciones que realizan los docentes conllevan.

Creemos que comprender los horizontes hacia donde caminamos como educadores abre caminos para pensar y decidir la tarea contextualizada y vinculada con la concepción de educación y de hombre que pretendemos para el futuro de nuestra sociedad y en especial de nuestros niños/futuros hombres. Si asumimos que la responsabilidad social y educativa de nuestra infancia es un quehacer público, la educación infantil debe ser parte constitutiva de las políticas públicas en un estado democrático que busca cuidar, enseñar y garantizar la democratización del bienestar y el saber para sus jóvenes generaciones. Como lo expresa la actual Ley de Educación Nacional N° 26.206: *“El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”.*

La educación de la primera infancia es entonces *responsabilidad familiar, social y estatal, o sea, un tema de Estado*; muy especialmente en contextos latinoamericanos y argentinos en donde la economía aún no garantiza la autonomía y responsabilidad individual de la crianza y educación de la primera infancia. Es por ello que, en las instancias de formación de docentes de la primera infancia, es necesario remarcar la función social-pedagógica de la institución y de sus docentes ya que ellos son los garantes del cuidado y la enseñanza de nuestras infancias.

Por otro lado queremos detenernos a pensar en la importancia de la educación desde el nacimiento de los niños. Resulta un tema aún polémico el reconocer con claridad la necesidad del bebé y el niño de ser cuidados y educados, de recibir afecto, calidez, ternura junto con aspectos de la cultura social de su entorno vital desde que nacen.

La educación permite ampliar contextos de vida enriquecidos ya que recupera lo particular de “las buenas tradiciones familiares” pero lo enriquece con repertorios culturales locales, nacionales y mundiales que enriquecen los ecosistemas ampliados de las culturas familiares (Bruner, 1999;⁴ Zabalza, 2000;⁵ Peralta, 2009⁶).

Es importante entonces que el maestro de niños pequeños clarifique la necesidad de ser un generador de vínculos estrechos de confianza mutua entre los niños, sus familias y él, así como ser un transmisor de formas “de ser” y “hacer”, constitutivas de los bienes culturales de la comunidad.

La tarea docente implica seleccionar y transmitir con criterios éticos y estéticos saberes que transmitan “formas de buena enseñanza”. Siguiendo a Fenstermacher (1989) entendemos que “una propuesta de ‘buena crianza’/ buena enseñanza es aquella que ofrece al bebé-niño pequeño un conjunto de experiencias que se caracterizan por tener fuerza ‘moral y epistemológica’, esto significa que las situaciones ofrecidas conllevan oportunidades para iniciar la construcción de valores morales y acceder a los universos culturales de las comunidades en las que se encuentran insertas las familias y los niños. Ampliando su experiencia cultural con el aporte de otros repertorios valiosos” (Soto y Violante, 2008: 198).

Es necesario señalar que en lo atinente al jardín de infantes (niños de 3 a 5 años) la consideración de aspectos culturales con relación a su enseñanza es ya una demanda social e instituida en las instituciones que de ellos se ocupan; el término enseñar es aceptado y valorado, situación que aún no es clara en el jardín maternal y otras modalidades alternativas que se ocupan de los niños de 45 días a 3 años. En esta franja etárea, el desconocimiento de aquello que puede ser enseñado⁷ y la prioridad en cuanto a los aspectos afectivos y vinculares como los médico-asistenciales hacen que aún se siga poniendo en duda la enseñanza integral.

Creemos que aclarar algunos términos que generan problemas semánticos como “cuidar”, “enseñar”, “alfabetizar culturalmente”, etc. permitirá, tal vez, abrir el campo pedagógico y entender que “lo educativo incluye todos estos aspectos (cuidado, protección y guarda del menor en lo que se refiere a higiene, alimento y cuidado de la salud física), así como la estimulación intelectual, social y afectiva y le imprime dirección, intencionalidad y sistematización, asegurando el desarrollo de las bases de una personalidad autónoma e integrada activamente a la sociedad” (Duprat y Malajovich, 1991: 14)⁸.

En la misma línea nos podemos preguntar: “Las acciones que los adultos desarrollan en los escenarios de crianza ¿se caracterizan por el cuidado, la asistencia, la educación, la enseñanza, la estimulación? ¿El cuidado que los adultos brindan a los pequeños, resguarda y protege, los asiste satisfaciendo sus necesidades de abrigo, afecto, juego, alimento y sueño, acunándolos? ¿Construye modos de estimulación virtuosa que los respete en sus tiempos y deseos, que los nutre de oportunidades para crecer y desarrollarse?, en fin, este conjunto de acciones que realizan los adultos conforman la enseñanza característica a impartir a los niños pequeños. Así de un modo intencional se contribuye al proceso educativo en sentido amplio” (Violante, 2008: 68)⁹.

⁴ Bruner, Jerome (1999): *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.

⁵ Zabalza, Miguel (2000): *Equidad y calidad en la educación infantil. Una lectura desde el currículo*. Ponencia en Simposio Mundial de Educación Infantil, Santiago de Chile.

⁶ Peralta, M. Victoria. *Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicancias en la formación y prácticas de los agentes educativos*. Chile: Ministerio de Educación, Sitio en la web disponible en: http://www.futurolaboral.cl/FL/docs/soc_conoc/Peralta_preescolar.pdf. Extraído en Febrero de 2009.

⁷ Queremos aclarar que comprendemos que enseñar involucra tanto aspectos afectivos como sociales y culturales, etc.

⁸ Duprat-Malajovich (1991): *Pedagogía del Nivel Inicial*. Buenos Aires, Plus Ultra, pp. 14.

⁹ Violante, R. (2008): *Los escenarios de crianza en la educación de los niños pequeños*, Cap. 2, en Soto, C. y Violante, R. (comp.) *Pedagogía de la crianza*. Buenos

Al seleccionar aquello que se ha de enseñar la “buena enseñanza”, hay que reconocer lo valioso de las distintas tradiciones sociales locales y ampliarlas con aspectos también valiosos de las culturas nacionales y mundiales que sean necesarias y adecuadas para niños menores de 6 años.

En definitiva, el educador de niños menores de 6 años asume la responsabilidad de enseñar a establecer un vínculo de afecto cercano entre adultos y niños para lograr esa empatía afectiva que legue el “saber ser”, “saber hacer” y el conocer todos los lenguajes (gestual, verbal, artístico, lúdico), el conocimiento del entorno natural y social, su cuerpo motor y todas las enseñanzas que le permitan ser un niño, sujeto social, con características individuales y sociales adecuadas a su contexto sociohistórico. A esto aludimos cuando mencionamos las implicancias pedagógicas de la enseñanza en la primera infancia. Pensamos que el Estado, como administrador de lo público, junto con la sociedad civil en su conjunto son los que han de garantizar la enseñanza en la primera infancia.

3.2. ¿Por qué proponer una Didáctica de la Educación Inicial?

En el desarrollo de este apartado explicitaremos qué entendemos por didáctica y cómo definimos su objeto de estudio: la enseñanza, porque las diversas concepciones implican desarrollos formativos y contenidos a enseñar diferentes. Compartimos reflexiones acerca de la necesidad de contar con una Didáctica de la Educación Inicial y las implicancias de esta nominación. También, incluimos la consideración sobre la importancia de recuperar y confirmar el contenido propio del discurso didáctico mostrando cómo, en algunos momentos de la historia del Nivel Inicial en nuestro país, queda relegado a un segundo plano a partir de la preponderancia, por ejemplo, de las teorías psicológicas como contenidos centrales a enseñar en la formación docente.

Definición de “didáctica” y “enseñanza”

Entendemos la *didáctica* como *teoría de la enseñanza* en consonancia con los planteos de Denies (1989) quien la define como “(...) teoría y programación de la práctica y la práctica misma de la Enseñanza enmarcadas por la teoría de la educación”. En esta definición hace explícitos los tres campos de la didáctica o las tres dimensiones para abordar el estudio de la enseñanza:

- 1) La *dimensión teórica* que incluye teorizaciones y repertorios de formas de enseñar;
- 2) la *dimensión del diseño, programación y desarrollo curricular* que se presenta como un espacio articulador entre teorías y acciones;
- 3) la *dimensión práctica* de las acciones que apunta a analizar las situaciones particulares de enseñanza, aquellas que suceden en el devenir cotidiano, las formas concretas de hacer, de enseñar, que se caracterizan por ser espacios de deliberación y toma de decisiones.

Aires: Paidós, p. 68.

¿Cómo caracterizamos la *enseñanza* en tanto objeto de estudio de la didáctica? La *enseñanza* es una práctica social compleja, implica un hacer, un trabajo, un oficio, que se desarrolla desde marcos de significaciones valorativas (Violante, 2001).¹⁰ Entendemos la enseñanza como práctica social institucionalizada y por lo tanto inscripta en políticas educativas. La enseñanza llevada a cabo por los docentes asume y realiza, a través de sus acciones prácticas educativas, definiciones ético-políticas que varían según los contextos histórico-políticos institucionales y áulicos, por lo tanto resultan diversas.

La *tarea de enseñar* puede ser comprendida como la aplicación de un conjunto de técnicas o como una práctica social compleja que implica sabiduría práctica y capacidad deliberativa. Es decir, puede entenderse como una actividad técnica que implica la aplicación de normativas, lo que supone un docente ejecutor de definiciones de otros actores. O bien, puede entenderse como una actividad práctica y emancipadora que supone la construcción metodológica, el diseño artesanal que implica tomar decisiones a partir del análisis de las situaciones reales complejas en las que los docentes están inmersos. Esta última perspectiva supone un docente reflexivo con capacidad deliberativa, responsable de definir cursos de acción según se presenten las situaciones, sin perder de vista los compromisos ético-políticos constitutivos de tales situaciones. En este caso, los principios normativos resultan referentes desde donde los docentes toman decisiones. Camilloni (2007) afirma que “*si el horizonte normativo se termina de delinear a partir del juicio práctico de los practicantes, la didáctica debe orientarse a ofrecer una plataforma productiva para la deliberación y la toma de decisiones*”.

Confirmando lo anterior, Sacristán (1986) plantea que la didáctica es una “ciencia que debe comprender y guiar el aprendizaje...”. En este sentido, en tanto ciencia social incluye teorizaciones que explican, describen y permiten comprender los fenómenos educativos institucionalizados, como así también teorizaciones normativas que se traducen en principios, didácticas, reglas, métodos y todo el conjunto de enunciados que se propone ser guía para la acción.

Entonces, si consideramos que para estudiar la enseñanza es necesario abordarla desde una perspectiva teórico-práctica y desde las dimensiones explicativas y normativas, al pensar lo que se ha de incluir en el desarrollo de la instancia curricular *Didáctica de la Educación Inicial* es necesario ofrecer, por un lado, referentes teóricos sólidos, amplios, que enriquezcan los análisis comprensivos de las situaciones. Por otra parte, se debe ofrecer un repertorio de líneas de acción, formas de enseñar diversas que permitan al futuro docente tomar decisiones bien informadas, en tanto cuenta con marcos de referencia amplios para ejercer con fundamentos su capacidad deliberativa y poner en juego su sabiduría práctica para elaborar propuestas de enseñanza para contextos, situaciones y niños particulares.

Hasta aquí hemos querido mostrar la fuerte vinculación que, a nuestro entender, existe entre las concepciones de didáctica y de enseñanza que se sostienen y cómo esto define los criterios generales para decidir qué enfoques y qué contenidos se han de incluir en el desarrollo de la instancia curricular *Didáctica de la Educación Inicial*.

¹⁰ Violante, R. (2001): *Enseñanza en la Educación Inicial I y II. Documento para el debate curricular*. Dirección Curricular. Secretaría de Educación. GCBA. Disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/meniy2web.pdf>

Por otra parte, resulta de interés remitirnos a lo planteado por Feldman (2009)¹¹ en el documento sobre *Didáctica General* en el que explica la necesidad de abordar el desarrollo de los contenidos de estas instancias desde una “*perspectiva más bien pragmática y no particularmente epistemológica, en cuanto al carácter y naturaleza de la disciplina Didáctica*”. Siguiendo con el mismo planteo se pregunta: “*¿Qué funciones puede cumplir la formación en didáctica en un plan de formación de docentes? ¿Qué deberían aprender y qué capacidades podrían adquirir los futuros maestros?*”. A estas preguntas responde que “*la formación en didáctica debería habilitar a los futuros maestros y profesores para que:*

- *puedan identificar distintos enfoques de enseñanza y realizar opciones personales;*
- *estén en condiciones de utilizar un conjunto básico de procedimientos, técnicas y estrategias;*
- *puedan buscar y recurrir a instrumental nuevo y variado de acuerdo con sus necesidades, explorar sus posibilidades y capacitarse en el caso de necesitar un mayor dominio;*
- *desarrollen criterios para relacionar enfoques, procedimientos y técnicas de enseñanza con propósitos educativos, condiciones y estilos de los alumnos; y consecuentemente, que estén en condiciones de evaluar distintas propuestas en relación con sus necesidades docentes;*
- *puedan participar en tareas de preparación, coordinación y dirección de las actividades de aprendizaje. Esto incluye la programación, la preparación y presentación del material, la puesta en marcha de actividades, la organización y coordinación de la tarea y la ayuda a los alumnos para propiciar el aprendizaje, la evaluación y la creación de un marco para el aprendizaje y la experiencia educativa favoreciendo la vida grupal y creando un orden de trabajo.”* (Feldman, 2009: 6)

Tal como deja aclarado en el citado documento, “*por el tipo de trabajo que se encuentra implicado en la formación en didáctica, es probable que el marco del proceso no se limite a una asignatura y se distribuya en distintos espacios del Plan de Estudios*”.

En este espacio nos proponemos recuperar los desarrollos teórico-prácticos planteados en términos de didáctica general para ver cómo entran a jugar para el caso particular de la *Didáctica de la Educación Inicial*.

Sobre la nominación

Pensando sobre la nominación de la instancia curricular *Didáctica de la Educación Inicial* consideramos importante compartir algunas reflexiones que expondremos a continuación:

1. La Didáctica de la Educación Inicial es una didáctica específica. Las didácticas específicas se constituyen teorizando sobre los modos particulares de enseñar los contenidos de las diferentes áreas del conocimiento (didáctica de la matemática, de las ciencias sociales, de la música, etc.) o sobre los modos de enseñar a sujetos que comparten características evolutivas, dado que esto marca posibilidades particulares de aprendizaje (didáctica de la infancia, la adolescencia, la tercera edad, etc.) o sobre los modos de enseñar según los diferentes niveles de escolaridad (didáctica del Nivel Inicial, primario, etc.).

¹¹ Feldman, D. (2009): *Didáctica general*. Serie “Aportes para el desarrollo curricular”. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), Ministerio de Educación.

2. En relación con las didácticas específicas según los diversos campos del conocimiento y saber (didáctica de la matemática, literatura, música, expresión corporal, sociales, naturales, educación física) en la Educación Inicial, entendemos que el conjunto de teorizaciones sobre la enseñanza de los conocimientos se constituyen en aportes para la Didáctica de la Educación Inicial. Los contenidos matemáticos, por ejemplo, se incluyen para ser enseñados en el marco de proyectos centrados en experiencias directas y lúdicas. “(...) *el modelo didáctico para el nivel no se configura desde las áreas disciplinares sino que se estructura desde el carácter globalizador de la experiencia infantil, enriquecida desde las miradas que pueden aportar las disciplinas.*”¹²

Pensamos que es necesario contar con desarrollos teóricos-didácticos vinculados con los modos de incluir en la planificación de la enseñanza del nivel (proyectos, unidades didácticas u otros dispositivos de programación) contenidos del área de las ciencias naturales, sociales o matemática, u otras que resulten de interés para enriquecer la comprensión de los ambientes-contextos sociales, o los problemas que se consideren ejes organizadores de los proyectos propuestos. De este modo respondemos a una visión de la enseñanza para los niños pequeños donde los aportes disciplinares se integran, articulan y enriquecen los contenidos propuestos para los proyectos que responden a sus intereses.

Nos resulta necesario también presentar una advertencia en relación con evitar organizaciones didácticas que respondan a posturas extremas polarizadas, las cuales se pueden reconocer tanto en globalizaciones *forzadas* cuanto, por el contrario, en propuestas aisladas o fragmentadas, descontextualizadas.

En el primer caso, estamos pensando, por ejemplo, en una propuesta de unidad didáctica que indefectiblemente tenga que incluir contenidos de todos los campos del conocimiento. En el segundo caso, pensamos en el desarrollo de una jornada como una sumatoria de actividades de matemática, de sociales, de naturales, etc. En este sentido, consideramos que tanto una concepción *globalizante* que se traduzca en relaciones artificiales como las propuestas de enseñanzas constantemente aisladas o encerradas en cada campo disciplinar en particular, no responden a las características propias que han de asumir las propuestas de enseñanza en la Educación Inicial.¹³

En relación con estas reflexiones se entiende el carácter integrador y articulador del espacio curricular *Didáctica de la Educación Inicial*. Es en este espacio donde se pueden reunir los aportes trabajados en otras instancias como problemáticas de Educación Inicial, sujetos de la educación, ciencias sociales y la Educación Inicial, entre otras. Se han de recuperar saberes estudiados en profundidad en otras instancias cuando se enseñan los contenidos didácticos específicos y necesarios para aprender a planificar las actividades de los proyectos posibles para los niños de 0 a 6 años. Esto no implica pensar en un recorrido formativo que requiera tener aprobadas las instancias vinculadas con la didáctica del nivel antes de iniciar su cursada; por el contrario, la simultaneidad de experiencias formativas diversas centradas en los distintos campos de la formación (general, específico, práctico-profesional) potenciará la presencia de entradas múltiples al objeto de conocimiento *Enseñanza en la Educación Inicial*, ampliando y enriqueciendo la construcción de los conocimientos didácticos.

¹² Instituto Nacional de Formación Docente - INFOD (2008): Serie “Recomendaciones para la elaboración de diseños Curriculares”. *Profesorado de Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. (pág. 43). Disponible en <http://www.me.gov.ar/infod/curricular.html>.

¹³ GCBA Dirección de Curricula (2002): Articulación Trayecto de la Construcción de las Prácticas Docentes y Trayecto de la Formación Centrado en el Nivel en el Profesorado de Educación Inicial. Documento de apoyo curricular para la implementación. Febrero 2002. <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/menihyweb.pdf>.

3. También podríamos hablar de didáctica de la primera infancia o de la niñez, refiriendo al criterio de la edad de los sujetos a los que se les imparte la enseñanza.

4. En tanto didáctica específica, tomando como criterio los diferentes niveles de escolaridad, podríamos pensar que al hablar de *Didáctica del Nivel Inicial* nos estaríamos refiriendo a cómo enseñar en las instituciones del primer nivel del sistema educativo formal: jardines maternos, de infantes y escuelas infantiles. Por lo tanto, se estaría proponiendo un campo restringido sólo a la educación formal excluyendo las problemáticas de la enseñanza propias de las instituciones de modalidades alternativas. Sin embargo, en la Ley de Educación Nacional 26.026/2006 vigente se hace referencia al primer nivel del sistema educativo como Educación Inicial. Ésta define un campo amplio que asume las formas de enseñar a niños de 45 días a 5 años en diferentes instituciones “*de gestión estatal, de gestión privada, y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, barriales, entre otras*” (Artículo 23, Ley 26.026/06). Por lo tanto, *Educación Inicial* se propone como una nominación que resulta inclusiva ya que hace referencia a educación impartida a niños de 45 días a 5 años en instituciones diversas.

5. Al proponer una didáctica y no una pedagogía, la propuesta recorta su campo, su objeto de estudio, especialmente a las cuestiones propias y características de la Enseñanza institucionalizada o sistemática vinculadas con las formas de enseñar en los ámbitos institucionales. El objeto de estudio de la Pedagogía lo constituyen los procesos educativos y, por lo tanto, se presenta como una perspectiva teórica más amplia y comprensiva.

Si se propone una *Pedagogía de la Educación Inicial*¹⁴ se estaría planteando un campo teórico más amplio en tanto formarían parte de los contenidos a desarrollar las perspectivas que abordan cuestiones vinculadas con las dimensiones políticas, históricas, sociales, entre otras. Defendemos esta mirada más abarcativa de comprender los problemas didácticos en el marco de una *Pedagogía*. Entendemos que en los actuales planes de estudio estas dimensiones son abordadas por otras instancias como lo es el caso de *Problemáticas de la Educación Inicial* que se presenta como un desarrollo complementario de la *Didáctica de la Educación Inicial*.

6. Entonces entendemos que *Didáctica de la Educación Inicial* resulta una nominación adecuada e inclusiva porque se propone desarrollar los contenidos didácticos referidos a los modos de enseñar a los niños de los jardines maternos (de 45 días a 3 años), jardines de infantes (niños de 3, 4 y 5 años), escuelas infantiles (niños de 45 días a 5 años) y otras instituciones o modalidades alternativas de atención y educación de la primera infancia. En la Ley Nacional de Educación 26.026/2006 se afirma que la “*Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los niños de 45 días a 5 años (...)*”.

¹⁴ Hoy se hacen presentes teorizaciones que proponen pedagogías particulares, como es el caso de la *Pedagogía de la crianza* (Soto, C. y Violante, R., 2008) o *Pedagogía del Juego* (Sarlé, 2006). Ambas propuestas ponen de manifiesto vacancias, ausencias o postergaciones de ejes primordiales de la Educación Inicial que son relevantes para considerar y desarrollar. Si bien apoyamos y planteamos estos campos de conocimientos, consideramos que deberían formar parte de una Pedagogía de la infancia o Pedagogía de la Educación Inicial, hoy en construcción.

Es importante aclarar que el no abordar el desarrollo de la dimensión política en la propuesta de contenidos a enseñar en esta instancia curricular no implica que se pueda comprender la enseñanza desgajada de los compromisos ético-sociales-políticos que le son inherentes y constitutivos desde nuestro punto de vista. De lo contrario estaríamos planteando una didáctica entendida como disciplina aplicada y no como disciplina social cuyo objeto de estudio es la enseñanza entendida como actividad social compleja.

Las diversas nominaciones (Enseñanza en la Educación Inicial, Didáctica de la Educación Inicial, Pedagogía de la Infancia, entre otras) resultan todas adecuadas reconociendo al mismo tiempo que cada una de ellas busca poner énfasis en algunas dimensiones por sobre otras pero, en todos los casos, resulta claro que se han de incluir en los contenidos propuestos los modos en que los docentes organizan la tarea para enseñar y acompañar a los niños en sus procesos de aprendizajes. Tal como señala Feldman (2009) “(...) la actividad de enseñanza requiere el dominio de recursos necesarios para actuar con idoneidad, pertinencia, eficacia y adecuación a las necesidades de quienes deben beneficiarse con la educación (...) la función principal de la actividad docente es la creación de ambientes adecuados para facilitar diferentes tipos de aprendizaje”. Estos aspectos han de incluirse en todos los casos más allá de algunos otros que, según la nominación definida, tendrán diferentes grados de presencia.

Recuperando el discurso didáctico

Distintos autores (Davini, 1995: 65; Feldman, 1999), repasando la historia de la didáctica, señalan momentos en los que se perdió la centralidad del discurso pedagógico por la relevancia en el tratamiento focalizado de algunas dimensiones como puede ser lo social-institucional, lo psicológico, entre otras.

Para el caso particular de la Educación Inicial, Frabboni (1985)¹⁵ plantea cómo se hacen presentes propuestas focalizadas o centradas en algunas dimensiones que resultan preponderantes por sobre otras (él dice, por ejemplo, “no” a las jerarquizaciones metodológicas), señalando la necesidad de que lo pedagógico resulte el eje organizador de la institución y la propuesta que nuclea y articula todas las dimensiones presentes, proponiendo de este modo lo que denomina un modelo pedagógico integralmente educativo.

En el Nivel Inicial en nuestro país y en los profesorados de formación docente, podemos reconocer diferente períodos en los que se hicieron presentes algunas modalidades de tratamiento de temáticas focalizadas que hoy intentamos se integren recuperando el discurso didáctico.

Antes de los años 70 los textos referentes para armar las propuestas de enseñanza en la formación de docentes del Jardín de Infantes propiciaban desarrollos pedagógicos. Así, las obras de Froebel, Montessori, Decroly, las hermanas Agazzi desarrollan argumentos filosóficos, didácticos y propuestas concretas de acciones de enseñanza a realizar con los niños. También los aportes de la *escuela nueva* se inscriben en esta perspectiva pedagógica, revalorizando el papel activo del sujeto que aprende. La materia del Profesorado de Educación Inicial, en estos años, se denominaba *Pedagogía y Didáctica General*.¹⁶

En las décadas del setenta y del ochenta se hicieron muy presentes los aportes de la psicología evolu-

¹⁵ Frabboni, F. (1985): “Jardín Maternal y Pedagogía, este matrimonio no se ha hecho”, en *Revista Infancia* N° 8.

¹⁶ Se consultaron programas de la materia Pedagogía y Didáctica general del Profesorado “Sara C. de Eccleston” de los años 1968 hasta 1973.

tiva, con los que se enriquece la comprensión de los procesos de aprendizaje de los niños explicando cómo logran apropiarse de conocimiento. Los aportes de la teoría psicogenética se instalan en los textos centrales a trabajar en la formación docente. Se da un corrimiento del eje pedagógico desarrollando con mayor profundidad la dimensión del sujeto que aprende. Los textos referentes para pensar la enseñanza básicamente eran los textos piagetianos (para conocer el desarrollo intelectual, la construcción de la inteligencia) y los textos de Freud, Bowlby, Erikson, Klein, entre otros (para conocer el desarrollo socio-afectivo). Se desdibuja el rol del docente como enseñante para posicionarse como acompañante del proceso de aprendizaje de los niños. La materia del profesorado de formación de docentes del Nivel Inicial a partir del año 1974 se denominó *Conducción del Aprendizaje y Observación*.¹⁷

En las décadas del ochenta y del noventa, la Pedagogía crítica y la preocupación por democratizar el acceso al conocimiento como un derecho de todos los niños produjo una centración en los contenidos apelando a profundizar sobre los aportes disciplinares. Los textos de referencia para pensar la enseñanza en muchos casos los constituían didácticas disciplinares de otros niveles para los que se proponían adecuaciones al Nivel Inicial. En los profesorados se desarrollaban talleres coordinados por los equipos de profesores y especialistas convocados sobre Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y la Educación Inicial para compensar las vacancias del plan vigente en esos años (plan 274/74). En algunos profesorados se incluyen algunas Materias-Talleres, como por ejemplo: Matemática y Alfabetización, para completar el abordaje de contenidos de las diferentes áreas del conocimiento.

Algunos planes de estudio vigentes en los últimos años incluyen instancias curriculares que abordan los campos del conocimiento específicos de las Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Prácticas del Lenguaje, Lenguajes Artístico-Expresivos, Educación Física y también instancias que abordan cuestiones específicas de la Didáctica del Nivel, de la Educación Inicial.

Hoy estamos en la tarea de integrar las perspectivas de los sujetos que aprenden, las de los contenidos que se enseñan pensando en un docente enseñante que ha de recuperar la centralidad pedagógica propia de los precursores. Esto implica recuperar el discurso pedagógico integrando en los contenidos de la instancia curricular *Didáctica de la Educación Inicial* el diseño/planificación de la enseñanza, los desarrollos curriculares, la selección de contenidos y las estrategias para enseñar, los materiales, los espacios, los tiempos para organizar el desarrollo de las actividades diarias, los modos de seguimiento de los aprendizajes de los niños y la revisión de la enseñanza a cargo del docente como ejes propios constitutivos de la Teoría de la Enseñanza, de la *Didáctica de la Educación Inicial*.

¿Por qué es necesaria una Didáctica de la Educación Inicial?

Tomando como referencia las argumentaciones que Camilloni (2008) plantea en el texto *El saber didáctico* a propósito de la necesidad de una didáctica general, en este caso ampliaremos y reformularemos los mismos para justificar la necesidad de que exista una *Didáctica de la Educación Inicial*.

1. ¿Todas las modalidades de influencia sobre los niños menores de 6 años son legítimas? Sabemos de modalidades de influencia que no reúnen las condiciones para poder afirmar que se está educando a los niños, en particular resulta más generalizada esta situación para el caso de los bebés y niños menores

¹⁷ Se consultaron programas de la materia Conducción del Aprendizaje y Observación de los años 1974 al 2001.

de 3 años, aunque no se excluyen los casos de niños de 3 a 5. Ya desde los años ochenta se hicieron presentes en el ámbito académico fuertes planteos que cuestionaban las propuestas de las “guarderías” (instituciones asistenciales) por carecer de carácter educativo.¹⁸ ¿Son legítimas las formas de influencia educativa, las acciones que suceden en instituciones que no reúnen condiciones de seguridad y salud? Tal como expresaba Arakaki (1985)¹⁹ muchas instituciones cumplen sólo con una función asistencial restringida.

La didáctica es necesaria en tanto ha de explicitar y argumentar a favor de sostener las formas de enseñar respetuosas de los niños pequeños en relación con las características de las instituciones, los espacios, los adultos a cargo entre otros aspectos.

2. ¿Cuáles son las formas y modalidades de enseñanza que sirven a los propósitos de la Educación Inicial? Sobre esto ha de pronunciarse la didáctica. En particular en los niños más pequeños resulta necesario referirse a formas de enseñar particulares que atiendan a sus específicos modos de conocer el mundo y las relaciones entre las personas.

¿Cómo se ha de enseñar? ¿Es adecuado adoptar formas organizativas propias de otros niveles de educación? Resulta necesario continuar y sistematizar las construcciones de teoría didáctica acerca de cómo se ha de organizar y desarrollar la enseñanza con niños de 0 a 6 años. Algunos planteos específicos interesantes y potentes hoy se están desarrollando con fuerza; como por ejemplo, los vertidos en trabajos como *Enseñar en clave de juego* (Sarlé y otros, 2008); *Arte desde la cuna* (Origlio y otros, 2004)²⁰; *Cinco formas de enseñar a los niños pequeños* (Soto, C. y R. Violante, 2005; Violante, R., 2006)²¹, *Territorios de la infancia* (Cabanellas, 2005)²², *Pedagogía de la crianza* (Violante, R. y C. Soto, 2008)²³, entre otras tantas producciones que enriquecen el campo de la Didáctica específica en construcción. La didáctica es necesaria porque ha de continuar en la tarea de pensar y analizar estos cuestionamientos permitiendo construir formas de enseñar cada vez más específicas y potentes.

3. Los contenidos disciplinares necesitan organizarse con otras lógicas para ser transmitidos. La didáctica explica la necesidad del proceso de *fabricación* del contenido escolar, es decir del proceso a través del cual el conocimiento científico se constituye en contenido a enseñar.

Por otra parte resulta interesante discutir cómo sucede este proceso para el caso del Nivel Inicial, ¿es lícito hablar de contenidos en el Nivel Inicial?²⁴ Al respecto encontramos posiciones antagónicas como

¹⁸ Actualmente, respondiendo a la ley 26.233, se promueve la creación de los CDI (Centros de Desarrollo Infantil) que si bien resultan necesarios como instituciones que se proponen atender necesidades básicas reemplazan en muchos casos la posibilidad de asistir a una institución educativa. No se proponen como institución educativa. Un dato interesante para analizar es que estas instituciones dependen del Ministerio de Desarrollo Social y no del Ministerio de Educación.

¹⁹ Arakaki, A., J. Horenstein, N. Lichy y M. T. Trola (1986): *Situación de los jardines maternos en Capital Federal (1984-1985)*. Ministerio de Cultura y Educación, OEA.

²⁰ Origlio, F., P. Berdichevsky, A. M. Porstein, A. Zaina (2004): *Arte desde la cuna. Experiencias de sensibilización artística con niños desde recién nacidos hasta los tres años*. Argentina: Nazhira.

²¹ Violante, R. (2006): *Como enseñar a los niños pequeños*, disponible en www.infanciaenred.org.ar/educrianza (consultado en septiembre de 2006).

²² Cabanellas, I. y C. Eslava (coord.) (2005): *Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.

²³ Violante, R. y C. Soto (2008): *Pedagogía de la crianza*. Buenos Aires: Paidós.

²⁴ Este tema se encuentra desarrollado en el Anexo 2 del documento curricular Enseñanza I y II. Violante, R. (2001) ya citado.

lo es el caso de autores como Fairstein, (2005)²⁵, Soto y Violante (2005)²⁶ y Marotta (1998)²⁷. Es necesario que la *Didáctica de la Educación Inicial* desarrolle planteos y propuestas acerca de cómo decidir qué se enseña, cuáles son los ámbitos de referencia privilegiados para pensar en los contenidos a enseñar a los niños pequeños, cómo se organiza aquello que se enseña en los diferentes documentos curriculares. ¿Se organiza por áreas del conocimiento disciplinar? ¿Por ámbitos de experiencias? ¿Qué es lo más pertinente para el caso de la Educación Inicial? La didáctica es necesaria porque desarrolla estas cuestiones ofreciendo al docente un marco de referencia que le permite tomar decisiones apropiadas y construir argumentaciones propias y fundadas.

4. La democratización del conocimiento es un planteo defendido e incuestionable. Las formas para concretarlo y para que todos los niños menores de 6 años puedan acceder y apropiarse de la cultura conforman problemas de la didáctica. En el caso de la Educación Inicial muchas veces se vulnera este derecho sin que sea explícitamente percibido dada la no obligatoriedad de asistencia. Merece ser analizada la situación actual de nuestro país preguntándonos: ¿se cumple con la universalización de la oferta? ¿Se ofrece el acceso a todos los niños para que las familias puedan optar? ¿Qué grado de concreción tienen los planteos propuestos en la Ley de Educación 26.026/2006? Por otra parte para que la democratización sea un hecho y no sólo un enunciado plausible, es necesaria la didáctica en tanto ofrece insumos, desarrollos teórico-prácticos, que enriquecen el análisis y reflexión sobre situaciones reales de tal modo que sea posible reclamar por los derechos de los más pequeños, “los sin voz”, para que puedan acceder a una educación de calidad que les corresponde en tanto ciudadanos.

5. La didáctica trabaja sobre la idea de que todos los individuos pueden desarrollarse, conocer y enriquecerse. La didáctica apuesta al aprendizaje de todos. Por esta razón es necesaria en tanto teoriza para explicar situaciones y ofrecen repertorios de acciones para llegar a todos.

Atendiendo a este aspecto contamos con los distintos planteos de autores tales como Kamii y Devries (1983)²⁸, Willis y Ricciutti (1985)²⁹, Goldshmiel (2000)³⁰ o de Molina-Jiménez (1998)³¹, sólo por nombrar algunos que ofrecen pistas y criterios generales para la enseñanza en el Nivel Inicial que son muy interesantes pero que necesitan ser contextualizados para llegar a todos. La enseñanza es una tarea artesanal, el docente de niños pequeños apelando a su sabiduría práctica tiene que planificar las actividades, anticipando y diseñando situaciones, consignas, modos de interactuar con los niños, espacios, materiales, escenarios pensados para cada grupo y cada niño en particular, único modo de promover el logro de aprendizajes significativos para todos los niños.

²⁵ Fairstein, G. (2005): “¿Cuál es la diferencia entre lo que hacen los docentes de Maternal y lo que hacen los padres? Un análisis del modelo teórico para interpretar la relación pedagógica en jardín maternal”, en *e-Eccleston. Estudios sobre el Nivel Inicial*. Año 1. Número 1. Otoño, 2005. Disponible en <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar>.

²⁶ Soto, C. y R. Violante (2005): “Enseñar contenidos en el jardín maternal: una forma de compartir la crianza”, en C. Soto y R. Violante (comp.), *En el jardín maternal: investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

²⁷ Marotta, E. I. (1998): *Enseñar en el jardín maternal. Preguntas para compartir, respuestas para construir*, en Revista o a 5 La educación en los primeros años. Jardín maternal: Hacia una institución respetuosa de la infancia. Nº 5. Buenos Aires: Novedades Educativas.

²⁸ Kamii, C. y R. Devries (1983): *El conocimiento físico en la educación preescolar*. Madrid: Ap. Visor.

²⁹ Willis, A. y H. Ricciutti (1985): *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años*. Madrid: Morata.

³⁰ Goldschmiel, E. y S. Jackson (2000): *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata.

³¹ Molina, L. y N. Jiménez (1998): *La escuela infantil. Acción y participación*. Paidós: Papeles de Pedagogía.

6. Las diferentes propuestas de evaluación de los aprendizajes, de las instituciones y de la enseñanza que imparten los docentes están sólo en algunos casos presentes. Para ello, la didáctica ha de tomar la palabra acerca de cómo y con qué criterios la evaluación puede constituirse en un espacio de revisión de las acciones de los distintos actores de las situaciones de las instituciones para mejorar las prácticas y propuestas de enseñanza. Contamos con algunos documentos y escritos sobre qué evaluar en el Nivel Inicial, cómo, para qué y con qué instrumentos específicos considerando la manera particular que tienen los niños pequeños de expresar sus aprendizajes logrados.³²

7. Dado que sabemos que enseñar no es fácil, y que no *se nace* con talento para enseñar, sino que se han de construir las formas de lograr mejorar la educación, es necesario contar con los aportes de la Didáctica.

En síntesis, la *Didáctica de la Educación Inicial* se presenta como necesaria porque permite:

- Explicar y proponer repertorios de formas de enseñar que se reconozcan como propuestas educativas de calidad.
- Proponer formas de enseñar específicas para los niños pequeños revisando las formas de enseñar, de seleccionar los contenidos, las estrategias, la organización del espacio, la distribución del tiempo y los otros aspectos propios del discurso didáctico que permiten planificar las actividades de un modo apropiado para ayudarlos a aprender.
- Colaborar al proceso de “*fabricación*” del contenido escolar a partir de reconocer diversos y amplios ámbitos de referencia que dan cuenta de las características particulares propias de aquello que se ha de enseñar en los primeros años.
- Ayudar a encontrar formas particulares para que todos los niños logren sus aprendizajes apelando a las formas de concretar el derecho a acceder al mundo de la cultura y a la conquista de la autonomía.
- Ofrecer elementos para evaluar los aprendizajes de los niños y ajustar las propuestas de enseñanza.
- Contar con variados conocimientos para abordar la difícil tarea de enseñar a los niños pequeños.

³² GCBA (1996): *La evaluación en la Educación Inicial*. Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial. <http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/curricula/inicial.php>. Ver también Turri, C. (2004): *La evaluación de los aprendizajes en el Nivel Inicial: una perspectiva didáctica*. Buenos Aires: Revista IICE.

3.3. Caracterización de las instituciones que asumen la educación (el cuidado y la enseñanza) de los niños pequeños³³

En la instancia curricular de la *Didáctica de la Educación Inicial* es importante analizar qué características y condiciones han de reunir los diferentes tipos de instituciones para promover una educación integral a nuestra infancia, ya que los futuros educadores serán los agentes sociales que pongan en acto dicho objetivo.

Pensamos que esta instancia de formación debería ofrecer así una mirada abierta, inteligente, analítica y comprometida que permita a los maestros participar en instituciones diversas que respondan a variados modelos (en relación a tiempos, espacios, organizaciones, etc.) que propongan a los niños menores de 6 años el derecho a recibir *educación integral* desde que nacen.

La educación infantil como responsabilidad política y social se encuentra a cargo de variadas instituciones que, en muchos casos, permiten una adecuación a los diferentes contextos y tradiciones locales vinculadas con la diversidad de infancias.

Las instituciones sociales son colectivos que persiguen un fin común por el cual se agrupan en pos de ese objetivo; así la familia es una institución conformada por un grupo de personas cuyo fin es la subsistencia económica, el bienestar general de sus miembros y la crianza de las nuevas generaciones.

Dentro del sistema educativo formal, complementándose con las familias, las instituciones que se ocupan de la educación integral de la primera infancia son las escuelas infantiles, los jardines maternales y de infantes.

Pero la educación infantil involucra también al sistema no formal; instituciones que la sociedad civil y en algunos casos el Estado han ido creando a fin de cumplir con múltiples aspectos (escuelas domiciliarias, hospitalarias, ludotecas infantiles, talleres, escuelas nido, salas cuna, sala cuna en el hogar, jardín familiar estacional –acompaña a los trabajadores temporales–, jardín de infantes a distancia –cuya función es asesorar radialmente a las familias–, centros infantiles, casas nido, etc.)³⁴. Es decir, instituciones que ofrecen diversidad de modalidades en cuanto a los formatos según se definan los tiempos, espacios, actividades a realizar con los niños, adultos responsables y variedad de financiamiento y dependencia.

Estas ideas están en consonancia con el Artículo 23 de la Ley 26.026/06 donde se establece que “*la Educación Inicial define un campo amplio que asume las formas de enseñar a niños de 45 días a 5 años en diferentes instituciones, de gestión estatal, de gestión privada, y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, barriales, otras*”.

No estamos pensando en “una escuela homogénea”, sino por el contrario adherimos a la idea de contar con instituciones educativas que se constituyen como modalidades alternativas de atención/educación/enseñanza para los niños, en tanto brindan una respuesta a necesidades variadas pero “todas de calidad e integridad para la infancia”. En la misma línea, Duprat (1995: 33)³⁵ señalaba que “*plantearse*

³³ Para este tema recomendamos la lectura de Bosch, L. y H. Duprat (1995): “Evolución institucional”, en *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Colihue, Capítulo 3, pp. 30-40.

³⁴ Se toman referencias de las ofertas de Argentina y de Chile, citadas estas últimas en: JUNJI, Junta Nacional de Jardines de Infantes, Chile, programas y otras líneas de trabajo.

³⁵ Bosch, L. y H. Duprat (1995): *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Colihue.

la esencial igualdad de todos los habitantes comprendidos en la franja etárea de cero a seis años, en lo que se refiere al acceso al conocimiento socialmente válido no quiere decir, de ninguna manera, que se ignoren las diferencias surgidas como consecuencia de la heterogeneidad social existente. Por lo tanto, proponer una misma organización escolar, única para todos, sería partir del supuesto falso de que todos están en iguales condiciones frente al conocimiento, que concepciones y expectativas son uniformes, y que necesidades y posibilidades son homogéneas". (...) "Para poder enseñar lo mismo a todos, ha de partirse de las diferencias de origen económico, social, cultural y de las representaciones sociales a que éstas dan origen; y, a partir de las diferencias, tender a iguales logros en lo específicamente educativo."

Por otra parte, es importante analizar, como lo hace Duprat (1995), el recorrido histórico que explica la constitución de las diferentes instituciones que surgen en nuestro país, para atender y educar a los niños menores de 6 años. En una interesante y clara explicación muestra la compleja trama de relaciones entre representaciones sociales de la infancia, los desarrollos económicos, políticos y sociales y la estructuración del nivel. Se pueden inferir avances y retrocesos en relación con dos pilares interesantes para analizar la evolución de las instituciones: *la universalización de la oferta* para la primera infancia y *la autonomía del Nivel Inicial* respecto del nivel primario, lo que implica el reconocimiento de identidad del Nivel Inicial.

La propuesta de escuela infantil tiene la riqueza dentro del sistema formal de albergar a la población infantil en toda la franja etárea de la primera infancia, lo que permite a los niños y sus familias ser partícipes de una institución que los recibe y acoge durante un importante período de sus vidas. Consideramos que la idea de "escuela infantil" (más allá de ser el modo de nombrar a un tipo de institución del ámbito formal) puede ser un modo de pensar las características de una propuesta educativa integral, con autonomía e identidad propia, que vale la pena tener como marco de referencia. Duprat (1995: 37-38) lo manifestaba con claridad y magistral antelación cuando definía a la "escuela infantil" analizando los dos términos que la componen: "‘escuela’ es por la intencionalidad de recuperar el papel de la misma, valorizando, al mismo tiempo que definir explícitamente el carácter educativo de las institución; ‘infantil’ porque sin duda tiene características muy específicas debido a la edad de los niños que constituyen su población".

Es interesante remarcar el término escuela entendida como institución que prodiga enseñanzas, saberes reconocidos históricamente como válidos; es decir, los saberes que se seleccionan para ser transmitidos a las generaciones más jóvenes.

El término escuela ha de ser definido para que no albergue dudas. Concebimos a la escuela como la institución cuyos objetivos son la educación integral de la infancia, entendiendo que integral alude a promover el desarrollo de todos los aspectos personales y sociales que se deben desarrollar y potenciar para convertir a cada niño en un ser social e individual pleno. Nos referimos en tal sentido a:

- Los aspectos personales: seguridad en sí mismo y en el mundo, la autonomía relativa, los modos sociales de comportarse, etc.
- Los lenguajes: verbales y no verbales (aquí incluimos a los artístico-expresivos)
- El conocimiento del ambiente
- El juego.

En palabras de Zabalza (2000)³⁶, "éste es otro tipo de enriquecimiento que las escuelas infantiles pueden ofrecer a sus beneficiarios: abrirles al mundo que les rodea de una forma amplia e intensa. Al mundo natural, al social, al cultural, al lúdico. La escuela infantil es como un gran 'ojo de buey' y un taller de experiencias que permite primero mirar y después disfrutar de una manera enriquecida de todo lo que nos rodea".

La escuela es una institución que nace con la modernidad y ha transitado un derrotero histórico por lo que su concreción, como toda institución social, ha tenido diferentes formas de cristalización. Algunas voces prefieren no utilizar el término escuela y prefieren otros tales como Centros Infantiles, Instituciones de la primera infancia, etc. Creemos que el término escuela da el matiz de transmisión de saberes y democratización del acceso al conocimiento y al *bienestar* que vale la pena guardar.

Por ello consideramos adecuado remarcar que las instituciones infantiles han de hacerse cargo, como escuela, de la transmisión integral de saberes, conocimientos de manera sistemática, garantizando la selección y la adecuación a los contextos sociales en los que estén inmersas.

En relación con la atención a las diferencias coincidimos en afirmar que "uno de los actuales desafíos es cómo alcanzar una formación en educación intercultural que considere la diferencia en una relación de igualdad. ¿Qué significa esta afirmación? Durante las últimas décadas se ha postulado en el terreno educativo el discurso de la diversidad. Al mismo se lo ubica como superador de mandatos homogeneizadores propios de la educación argentina en todos sus niveles de enseñanza. Sin embargo, la existencia de nuevas retóricas sobre la diferencia ha visto opacado **el acceso de los niños de todo lugar y condición social**³⁷ a una experiencia educativa más universal. La futura formación docente tiene mucho que aportar en esta dirección, la de entrelazar nuevos saberes con la invención de prácticas que los exploren y pongan en juego"³⁸.

El respeto y especialmente la valoración a la diversidad sociocultural han de ser una de las condiciones de las instituciones educativas infantiles. Esto implica que la escuela infantil será especialmente sensible a las posibilidades culturales de los niños y sus familias, pero esto no generará un reproductivismo que margine, ya que lo local recuperado y valorado en el espacio escolar (pensamos en relatos, coplas, leyendas, artesanías, juegos, comidas, cantos, etc.) será ampliado con repertorios valiosos de las tradiciones hispanoamericanas y mundiales. Para lograr, lo que señalaba anteriormente Duprat (1995), "tender a iguales logros en lo específicamente educativo".

Como lo expresan las *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*, es interesante y necesario que se comprenda que "el trabajo docente es una práctica social enmarcada en una institución como la escuela, lo que manifiesta una inscripción en el campo de lo estatal y sus regulaciones. Un trabajo que expresa una cultura, normas escritas y tácitas, historia, poder, luchas y, particularmente, una tarea que se realiza sobre otros: las nuevas generaciones"³⁹. En consonancia con estas ideas pensamos que el educador, como agente social, tiene que asumir la delegación de la responsabilidad comunitaria de educar y transmitir aspectos culturales, normas sociales, etc., que hacen a la formación generacional en variadas instituciones que se consustancien con las realidades diversas de la infancia.

³⁶ Zabalza, M.: Ob. Cit.

³⁷ El resaltado es nuestro.

³⁸ Instituto Nacional de Formación Docente - INFD (2008): Serie "Recomendaciones para la elaboración de diseños Curriculares". *Profesorado de Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. (pp. 32-33). Disponible en <http://www.me.gov.ar/infod/curricular.html>.

³⁹ *Ibid.*

3.4. El currículum en la Educación Inicial

El currículum, entendido como el conjunto de prescripciones acerca de la enseñanza (Terigi, 1999)⁴⁰ y los distintos niveles de concreción curricular o distintos “recortes de la escala”, se constituye en un eje de contenidos a enseñar en el desarrollo de la instancia curricular *Didáctica de la Educación Inicial*.

Los distintos documentos curriculares a nivel nacional y jurisdiccional son *objetivaciones* o modos de *poner en acto* las definiciones pedagógico-didácticas correspondientes al recorte de escala o nivel político. Constituyen marcos de referencia desde los cuales se elaboran, a través de un proceso de especificación/contextualización curricular, los diferentes proyectos educativos institucionales para, a su vez, ser marcos-referentes de los proyectos que elaboran los docentes a nivel sala y las instituciones a nivel de su PEI (Proyecto Educativo Institucional).

El documento curricular de cada jurisdicción será bibliografía de referencia privilegiada para vincular las temáticas abordadas en esta instancia curricular con las prescripciones locales de cada jurisdicción. Pero también resulta interesante comparar los distintos documentos curriculares (de diversas jurisdicciones o de diversos años) como fuentes de información muy interesantes para trabajar con los estudiantes; ya que a través de ellos se pueden analizar las distintas concepciones pedagógico-didácticas y contextos sociales, políticos y educativos que dan marco a cada documento y cristalizan momentos históricos del Nivel Inicial en nuestro país.

En el caso de los documentos curriculares nacionales para la educación de los niños menores de 6 años contamos con:

- Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Nacional de Educación 1972 - *Currículo para el Nivel Pre-Escolar*.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. 1994 - *CBC Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. 2004 - *NAP Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del Nivel Inicial*.

Un modo de abordar el análisis puede ser ofreciendo dimensiones didácticas interesantes de comparar entre los diferentes materiales. Se puede analizar: ¿Cómo se definen y organizan los objetivos y contenidos? ¿Quiénes son los autores de los documentos? ¿Qué fundamentación pedagógica-político-institucional sustenta a cada uno de ellos? ¿Incluyen ejes que den cuenta de la didáctica del Nivel Inicial?

A modo de ejemplo compartiremos un ejercicio de análisis parcial, centrado en una perspectiva descriptiva.

En relación con la autoría de las propuestas, al leer los tres documentos citados podemos afirmar que en el documento del año 1972 quienes lo escriben son docentes, directivos y supervisores de todas las provincias. Todos aparecen citados con sus nombres, seguramente algunos han tenido mayor participación en la sistematización de aportes, pero se aclara a pie de página que se tomaron como insumos

⁴⁰ Terigi, F. (1999): “Para entender el currículum escolar”, en *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana, Cap. 3.

centrales las producciones realizadas por los participantes del “Primer encuentro nacional de educación preescolar” organizado por el Consejo Nacional de Educación en el año 1971. En ese período todas las escuelas y jardines del país dependían del citado Consejo.⁴¹

La formulación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC, 1994) ha sido responsabilidad de equipos técnicos integrados por especialistas en el nivel y en las áreas disciplinares. Luego se estipula con claridad la aprobación (por Resolución N° 39 del año 1994) por parte del Consejo Federal de Educación integrado por los Ministros de todas las provincias quienes fueron responsables de cumplimentar lo estipulado en la Ley Federal 24195/93.

En los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP, 2004) se citan las autoridades responsables durante el período en el que se realizó su elaboración. Si bien no se explicitan nombres de autores se infiere que la tarea estuvo a cargo de equipos técnicos del Ministerio de Educación. Se citan las autoridades de todas las provincias que en el marco del Consejo Federal de Educación los aprobaron por Resolución N° 214 del año 1994.

La concepción pedagógica que sostiene a los Lineamientos de 1972 se sustenta en su adscripción a una “Pedagogía del desarrollo” (pág. 97) sostenida en los principios de vitalidad, libertad, individualidad y colectividad propia de las ideas de la escuela nueva junto con los aportes de la Psicología Evolutiva que, con sus interesantes escritos, amplía los conocimientos sobre las posibilidades intelectuales y socio-afectivas de los niños pequeños para aprender y participar de la vida social.

Los CBC (1994) constituyen un documento que materializa las ideas de la pedagogía crítica o pedagogía de los contenidos dado que, si bien no se encuentra planteado en forma explícita, se da importancia central al derecho de los sujetos-alumnos de acceder al conocimiento. También es importante destacar que el hecho de que sólo se prescribe sobre qué enseñar no implica que no se consideren importantes las otras dimensiones didácticas. Éstas son de definición jurisdiccional y provincial, ámbitos políticos que asumen la responsabilidad de elaborar diseños curriculares que desarrollarán los otros aspectos. Es importante considerar que el documento nacional llegó a las escuelas y fue entregado a los docentes quienes interpretaron la propuesta como una normativa que exigía la enseñanza de estos contenidos a los niños de 5 años. Esto generó en muchos casos una suerte de *primarización* del Nivel Inicial al ofrecerle a los niños actividades de Ciencias Sociales, Matemáticas, etc., centrándose en una organización disciplinar, idea lejana a lo propio y característico de la didáctica del Nivel Inicial. Durante el período de la pedagogía crítica, la centralidad del juego, el trabajo en pequeños grupos, entre otros postulados, cedieron espacios a la preocupación por la enseñanza de los contenidos disciplinares.

Los NAP (2004) proponen una Pedagogía centrada en el juego, las experiencias directas, la exploración, el juego-trabajo, entre otras modalidades específicas (2004: 14). Recuperan formatos que han caracterizado la didáctica del nivel desde sus inicios y especialmente desde el período en el que se anclaron las ideas de la Escuela Nueva. Actualmente en los NAP se reposiciona el lugar del juego al mismo tiempo que se plantea la importancia de abordar contenidos vinculados con el conocimiento del ambiente social y natural, el lenguaje, los lenguajes artístico-expresivos, la matemática y la educación física. Es decir que en el planteo de estos núcleos se reúne la necesidad de enseñar contenidos de las diversas áreas

⁴¹ Esto explica el nivel de prescripción que aborda múltiples variables (espacio, tiempo, objetos, contenidos, actividades, modelos de planificación), aspectos que hoy forman parte de diseños curriculares jurisdiccionales.

del conocimiento sin renunciar a las modalidades lúdicas, las experiencias directas y otros formatos específicos que caracterizan la Didáctica de la Educación Inicial.

Es interesante observar que los distintos documentos desarrollan propuestas para edades diversas. El currículo para el Nivel Preescolar (1972) versa sobre qué proponer a niños de 3, 4 y 5 años. En los CBC (1994) se aclara en la introducción que se refieren a propuestas de contenidos para niños de 5 años y en los NAP (2004) se hace referencia al Nivel Inicial como totalidad. Estos datos pueden analizarse a la luz del desarrollo del nivel en nuestro país, vinculándolo con las diversas instituciones que existían y las propuestas de las leyes vigentes en cada período.

Completando los breves análisis presentados podemos señalar que la primera sistematización a nivel nacional (1972) asume definiciones de los distintos aspectos didácticos. Si realizamos una lectura del índice vemos que plantea desarrollos y normativas respecto de las áreas de conocimiento a enseñar, la evaluación de los alumnos, los espacios, la organización de los tiempos, entre otros. Al ser éste un momento en el que se expande el Nivel Inicial y se abren salas infantiles, este documento nacional prescribe sobre cómo organizar los espacios y el mobiliario.

Para el caso de los CBC (1994) resulta una producción curricular que se realiza a partir de lo establecido en la Ley Federal de Educación (1993) y expresa los acuerdos federales en relación con los contenidos a enseñar, expectativas de logros, diferentes tipos de contenidos (procedimentales, actitudinales, conceptuales) organizados por áreas disciplinares. Esto pone de manifiesto una centración en la dimensión de la alfabetización cultural por encima de la propuesta de la dimensión del desarrollo personal y social dado que no se la considera como otra de las áreas de contenidos a enseñar. Sin embargo, cuando se da lectura a los contenidos actitudinales de cada una de las áreas se hacen presentes aspectos vinculados con la dimensión de la constitución subjetiva.

Actualmente el documento nacional curricular de referencia lo constituyen los NAP. Se ha pasado de los contenidos de CBC a núcleos de aprendizaje de los NAP. Este cambio de nominación lo podemos interpretar como una preocupación por poner el acento en los logros, los aprendizajes que se quiere que los niños alcancen, más que en la enunciación de los contenidos que los docentes tienen que enseñar. Si bien son distintas formas de expresar la intencionalidad educativa, enfatizan dimensiones diferentes.

Al plantear los núcleos de aprendizaje prioritarios se hace referencia a “*un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio*” (NAP, 2004: 10). Estos núcleos representan los “saberes claves”, “relevantes”, productos de un acuerdo federal para contribuir a promover las condiciones de igualdad y equidad en todo el país. Se propone como un modo de restituir el papel del “*Estado Nacional como garante de condiciones de igualdad educativa para la totalidad del sistema, asumiendo conjuntamente con las jurisdicciones la responsabilidad de reponer el lugar de los niños y jóvenes como sujetos de derecho*” (NAP, 2004: 7).

De la lectura de los NAP se reconoce la importancia de abordar la integración a la vida institucional social, el juego y la posibilidad de autonomía en la elección, la exploración y el conocimiento del entorno, las posibilidades expresivas que ofrecen los lenguajes artísticos, el lenguaje oral y escrito iniciándose

en las posibilidades de leer, escribir, hablar y escuchar; el conocimiento del ambiente social y natural, los conocimientos matemáticos elementales y algunos tecnológicos.

En las diferentes jurisdicciones, los NAP se toman como referentes para la elaboración de sus diseños curriculares, en los que además de señalar los aprendizajes centrales que han de lograr los niños, también se han de señalar los modos de organización de las actividades, las definiciones respecto de la organización de los espacios, los tiempos, las formas de enseñar, la selección de materiales, los modos de evaluación. Estas dimensiones en el documento del 1972 se abordaban a nivel nacional porque en ese momento todas las escuelas dependían del Consejo Nacional de Educación.

En el desarrollo de las clases es necesario consultar los diferentes documentos curriculares provinciales/jurisdiccionales a partir de interrogantes particulares como, por ejemplo, qué proponen como contenidos a enseñar, cómo definen contenidos, cómo los organizan (por áreas de la personalidad, por áreas disciplinares, por áreas de experiencias).⁴²

Del mismo modo que han de tomarse como fuentes de información a consultar los documentos curriculares nacionales o jurisdiccionales, se pueden también tomar los distintos textos didácticos *claves* que caracterizan/sistematizan concepciones *fuertes* en los diferentes momentos históricos de nuestro país y su relación con modelos didácticos y principios didácticos imperantes. Seleccionamos a modo de ejemplo algunos de cada etapa, como propuesta que se podrá completar y enriquecer con otros textos:

De los años 60/70:

- Fritzsche, C. y H. Duprat (1968): *Fundamentos y estructuras del jardín de infantes*. Buenos Aires: Estrada.
- Bosch, L., L. Menegazzo y A. Galli (1969): *El jardín de infantes de hoy*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Enciclopedia Práctica Preescolar (1979): Editorial Latina, Varios Tomos.

De los años 80:

- Duprat, H., S. Estrín y A. Malajovich (1977): *Hacia el jardín maternal*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Enciclopedia práctica del jardín maternal (1980): Buenos Aires, Ed. Latina, El jardín maternal, Tomo I y Tomo II.
- Duprat, H. y A. Malajovich (1987): *Pedagogía del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Denies, C. (1989): *Didáctica del Nivel Inicial o preescolar*. Buenos Aires: El Ateneo.

De los años 90:

⁴² En el Anexo 2 del Documento de apoyo curricular “Enseñanza en la Educación Inicial 1 y 2” se puede consultar un análisis sobre las implicancias pedagógicas comprometidas en los diversos modos de organizar los contenidos y los ejes que se enfatizan y priorizan en cada caso. Ver también Violante, R. (2001): *Los contenidos en el Nivel Inicial*. Anexo del documento curricular Enseñanza 1 y II GCBA. Dirección de Currícula. Aportes para el desarrollo curricular.

- Bosch, L. y H. Duprat (1995): *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Colihue.
- Harf, R., E. Pastorino, P. Sarlé, A. Spinelli, R. Violante, R. Windler (1996): *Nivel Inicial: Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Spakowsky, E., C. Label y C. Figueras (1996): *La organización de los contenidos en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Colihue.
- Akoschky, J. y otras (1998): *Artes y escuelas, Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.

De los años 2000

- Malajovich, A. (2000): *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Violante, R. (2001): *Juego y enseñanza*. Anexo del documento curricular Enseñanza I y II GCBA. Dirección de Currícula. Aportes para el desarrollo curricular.
- Sarlé, P. (2001): *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hochstaet, H. (2004): *Aprendiendo de los chicos en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Soto, C. y R. Violante (comp.) (2005): *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Origlio, F., P. Berdichevsky, A. M. Porstein y A. Zaina (2004): *Arte desde la cuna. Experiencias de sensibilización artística con niños desde recién nacidos hasta los tres años*. Buenos Aires: Nazhira.
- Sarlé, P. (2006): *Enseñar el Juego y jugar la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Pitluk, L. (2006): *La planificación didáctica en el jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Goris, B. (2006): *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y Proyectos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ullua, J. (2008): *Volver a jugar en el Jardín. Una visión de educación infantil natural personalizada*. Rosario: Homo Sapiens.
- Soto, C. y R. Violante (2008): *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2008) (coord.): *Enseñar en clave de Juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Es claro ver cómo a partir del año 2000 no contamos con *textos claves* que aborden en forma exhaustiva en un solo texto los diversos aspectos de la *Didáctica de la Educación Inicial*.

Los pedagogos de nuestro país especialistas en la *Didáctica del Nivel Inicial* producen teorizaciones que abordan, en algunos casos, aspectos particulares y/o vacantes específicos tratados en profundidad sin formar parte de desarrollos sistemáticos e integrales. Así, surge la *Pedagogía de la crianza* para resaltar la necesidad de teorizar sobre los modos de enseñar a los niños de 0 a 3 años, o *enseñar en clave de juego y enseñar el juego o jugar la enseñanza* donde se proponen teorizaciones sobre la pedagogía del juego. O bien aparecen teorizaciones sobre las didácticas especiales centradas en diferentes áreas del conocimiento tales como las *Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes*, *La enseñanza de la matemática en el jardín de infantes* o el *Arte desde la cuna* para referirse a la enseñanza de los lenguajes artísticos expresivos.

Leyendo los títulos de algunos *textos claves* se observa que se dio una profundización en aspectos didácticos propios de los modos de enseñar los contenidos particulares de las diferentes áreas. Se avanzó en teorizaciones sectorizadas que surgen para completar vacancias o dimensiones *relegadas* que se quieren reposicionar (Ullua, 2008).

Hoy entendemos que sería necesario ampliar la propuesta de una Pedagogía de la crianza a una *Pedagogía de la infancia o de la Educación Inicial*. Es decir, así como en los años 60 contamos con textos que sistematizaban los fundamentos didácticos para enseñar en el jardín de infantes y en los 70 ya se hablaba de un Nivel Inicial que integraba al jardín de infantes y al jardín maternal, hoy podríamos pensar en un campo teórico en construcción que pueda sistematizar los aportes y desarrollos teóricos particulares hilvanándolos alrededor de los ejes de una *Didáctica de la Educación Inicial*. Si bien deberíamos discutir y definir con mayor precisión sus notas características, en parte las reconocemos en la centralidad del juego, la importancia de las experiencias directas, el trabajo en subgrupos desarrollando multitareas bajo la modalidad del juego-trabajo, las propuestas de enseñanza organizadas en ejes de experiencias que apoyen una enseñanza globalizada, entre otros que se desarrollarán a continuación.

3.5. La Didáctica de la Educación Inicial hoy

En la tarea de reconocer, desde nuestro punto de vista, los *ejes temáticos, ideas fuerza, pilares* del campo de la *Didáctica de la Educación Inicial* hoy, a modo de ensayo presentamos una propuesta que puede constituirse en punto de partida de posibles debates y espacios de trabajo académico entre profesores en el marco de los Institutos de Formación Docente.

Apelamos a planteos y elaboraciones de especialistas de nuestro país que reconocemos como representativos del pensamiento didáctico actual, en algunos casos planteos basados en investigaciones didácticas y otros sostenidos en reflexiones de docentes y formadores con amplia experiencia y conocimientos en los modos de abordar la enseñanza en el Nivel Inicial como objeto de estudio y objeto de intervención.

Los *pilares* de la *Didáctica de la Educación Inicial* que proponemos son:

- La centralidad del juego.
- La multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada.

- La enseñanza centrada en la construcción de escenarios.
- El principio de globalización-articulación de contenidos como modo de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños.
- El desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, dimensiones de una Educación Integral.
- La conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias.

Los pilares de la Educación Inicial que señalamos proponen formas de enseñar adecuadas a las características de los Sujetos de la Educación Inicial. Los procesos de la constitución subjetiva tal como suceden en la actualidad, el planteo de algunas creencias sobre el desarrollo y la crianza infantil, las configuraciones familiares, pautas de crianza e inclusión en el contexto escolar como así también las diferentes dimensiones para la comprensión del sujeto (corporal, motora, cognitiva, social, emocional) y los vínculos entre el docente y los niños son temáticas desarrolladas en el módulo de los *Sujetos de la Educación Inicial* (R. Windler y L. Linares, 2009) que ofrecen una mirada complementaria y enriquecedora a la hora de pensar la enseñanza para los niños pequeños.

En relación con uno de los pilares: *la centralidad del juego en la enseñanza* también nos parece importante señalar que en el módulo de los Sujetos de la Educación Inicial se aborda *el jugar en la infancia*, presentando la misma temática desde la perspectiva del desarrollo infantil. Lo mismo sucede con la propuesta de trabajar en pequeños grupos como una modalidad organizativa privilegiada (otro de los pilares) y el tratamiento de *lo grupal en la infancia*, temática propuesta para ser abordada en la instancia de los Sujetos de la Educación Inicial.

La centralidad del juego

Enseñar y aprender en “clave lúdica” (Sarlé y otros, 2008) las relaciones entre juego y enseñanza⁴³ o entre juego y aprendizaje son preocupaciones de todos los docentes, formadores y especialistas en el nivel. Frente a posiciones diversas defendemos la postura centrada en afirmar que el juego en el contexto escolar (entendiéndolo como un contexto donde el adulto pone en marcha su intencionalidad de enseñar contenidos) adquiere características particulares que no implican alejarlo del potencial lúdico que todo verdadero juego contiene. Lo importante es poder distinguir que no todas las actividades que se proponen son juegos, sino que muchos verdaderos juegos necesitan contar con saberes para jugarlos; por lo tanto, al dominar los saberes –contenidos comprometidos– el niño jugador aprende a jugar (por ejemplo, toma en cuenta el punto de vista de otro jugador y actúa en consecuencia), enriquece sus aprendizajes y el juego mismo se vuelve más desafiante.

Comprender la idea de enseñar y aprender en “clave lúdica” significa reconocer que hay juegos que brindan oportunidades de construcción de conocimientos al igual que otras actividades, incluye recuperar las situaciones legítimamente lúdicas para ponerlas en el escenario escolar ocupando un rol

⁴³ Para ampliar perspectivas que explican las diversas formas de comprender las relaciones entre juego y enseñanza ver Anexo “Juego y enseñanza” del documento *Enseñanza en el Nivel Inicial 1 y 2. Aportes para el debate curricular*, 2001, Dirección de Curricula del GCBA, ya citado.

protagónico y permite reconocer y analizar los contenidos que se encuentran comprometidos cuando se enseñan *verdaderos juegos*.⁴⁴

Implica, en definitiva, reconocer y valorar en el espacio escolar el lenguaje lúdico que es privilegiado en la infancia y adentrarse en él con propuestas docentes que desafíen la zona de desarrollo potencial de los pequeños, enseñando a jugar y propiciando situaciones de verdadera enseñanza.

La multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada

El juego-trabajo o juego en rincones con ofertas de multitareas simultáneas como modalidad de organización privilegiada de las actividades ha sido pensada para desarrollarla en pequeños grupos. El trabajo en pequeños grupos que se desarrolla en forma simultánea en diversos sectores de la sala, patio o cualquier otro espacio institucional, resulta la forma organizativa más adecuada porque permite respetar a los niños en sus tiempos personales, en sus intereses, en sus posibilidades de interactuar con otros, acompañándolos de un modo placentero en la conquista de sus aprendizajes. Le permite al docente interactuar con pequeños grupos o con los niños individualmente, según observe las necesidades y temáticas de todos.

Pensamos y queremos remarcar la idea de que el juego-trabajo es una maravillosa propuesta didáctica, una forma de organizar la enseñanza que debería ocupar un espacio del tiempo diario en las salas del Nivel Inicial.

Es una modalidad que resulta muy respetuosa de las características de los niños, ya que les ofrece espacios a elegir, compañeros con quien jugar, siendo todos los sectores seleccionados por el maestro con desafíos y adecuación a su grupo real. Prevalecen en el desarrollo de la actividad del juego-trabajo los tiempos individuales y los autogestionados por el pequeño grupo por sobre exigencias de tiempos de grupo total.

En el caso de las salas de jardín maternal se hace más evidente aún la necesidad de *ofrecer escenarios permanentes* y otras *propuestas móviles de alternativas* que se van modificando durante el desarrollo de la jornada.

Cuando pensamos en escenarios permanentes imaginamos una sala que durante toda la jornada ofrezca objetos para explorar, rampas para trepar, libros para mirar, muñecos y objetos cotidianos para dramatizar, lápices para dibujar, entre otras posibilidades diferentes según las edades de los niños.

Estas modalidades organizativas en sectores, donde se propone un trabajo en pequeños grupos o individual, se constituyen en una forma propia y característica del Nivel Inicial que rescata, recupera y pone en práctica el respeto por los modos de *ser* y *hacer* de los niños pequeños. Así como una forma particular de enseñar a niños pequeños es la de armar escenarios propositivos para los variados aprendizajes (a continuación lo detallamos).

⁴⁴ Violante, R. (2008): Prólogo al texto de Sarlé y otros: *Enseñar y aprender en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

La enseñanza centrada en la construcción de escenarios

Enseñar construyendo escenarios para dramatizar, explorar, dibujar, construir, observar y registrar es un principio muy vinculado con el anterior. Aquí el acento está puesto en la importancia del diseño del espacio como un elemento curricular a planificar. Otros autores hablan del diálogo entre la arquitectura y la enseñanza (Cabanellas, 2005).⁴⁵

Diseñar los espacios compartidos e individuales y programar sistemáticamente los materiales más adecuados al grupo de niños y a las propuestas de aprendizajes que se pretendan lograr proponiendo rincones en las salas son una forma de enseñar muy apropiada para los niños menores de 6 años.

También reconocemos que las “Cinco formas de enseñar”⁴⁶ que proponemos para niños de 0 a 3 años resultarían, asimismo, muy apropiadas para enseñar a los niños de jardín de infantes.

Todas estas formas de enseñar están basadas en la idea de enseñar ofreciendo andamiajes, puentes. Se puede enseñar ofreciendo andamiajes centrados en el uso de la palabra, en las expresiones mutuas de afecto, en la disponibilidad corporal, en la realización conjunta de acciones y en la construcción de escenarios.

El principio de globalización-articulación de contenidos como modo de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños⁴⁷

El lugar de los aportes disciplinares u otros ha de ofrecerse para enriquecer el conocimiento del ambiente, el desarrollo de las posibilidades de expresión de los niños y la conquista de la autonomía.

La lógica disciplinar no ha de representar el modo de organizar aquello que se enseña en el Nivel Inicial. La lógica de la globalización-articulación de contenidos como aportes a ejes temáticos, problemáticos, expresivos u otros es la que ha de orientar la planificación de las secuencias de actividades de enseñanza para los niños pequeños. Los proyectos, unidades didácticas u otros formatos alternativos son modos de planificar la tarea respondiendo al principio de globalización-articulación de contenidos.

De este modo los contenidos a enseñar vienen a hacer más inteligibles las situaciones reales, vitales de los niños. Este planteo excluye el pensar en actividades de Ciencias Sociales, Matemática o Ciencias Naturales que llevan a una *primarización* de los modos de enseñar en el jardín de infantes desconociendo las formas en que los niños construyen sus conocimientos sobre la realidad social-cultural-natural.

Los proyectos y las unidades didácticas son, entre otros modos de planificación, formatos que se sos-

⁴⁵ Cabanellas, I. y C. Eslava (coord.) (2005): *Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.

⁴⁶ Soto, C. y R. Violante (2001): “Enseñar contenidos en el Jardín Maternal, una forma de compartir la crianza”, en Soto, C. y R. Violante: *En el Jardín Maternal*, Cap. I, Buenos Aires: Paidós.

⁴⁷ Es importante aclarar que al hablar de *globalización* recuperamos de Decroly la idea de articulación de aportes de los diferentes contenidos de los distintos campos disciplinares para enriquecer la comprensión de una unidad temática, un problema, una realidad social, la fabricación de un producto, el armado de un espacio, pero no al modo que propone de armar la secuencia de enseñanza cuando explica que el desarrollo de los centros de interés, por ejemplo, tiene lugar en tres momentos: la observación, la asociación y la expresión.

tienen en las ideas de articular los diversos contenidos para promover el aprendizaje significativo de los niños, la comprensión de situaciones vitales, de recortes de la realidad social-cultural-natural, de diversas producciones culturales.

El desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, dimensiones de una educación integral

Los clásicos y reconocidos *pilares* de la Educación Inicial: socialización y juego hacen referencia a los aprendizajes que se suceden en el transcurso de las experiencias que transitan los niños en los primeros 6 años de vida al asistir a instituciones educativas fuera del hogar.

Lydia Bosch (1995) reconoce tres ejes del aprendizaje infantil: el juego, el lenguaje y el ambiente. Entendemos que éstos son organizadores que también refieren a los aprendizajes de los niños ampliando la propuesta anterior (socialización y juego). En tanto pilares: *la socialización* (apropiación de sentidos sociales de ser, de hacer, de constituirse como individuo social pleno), *el juego* (como lenguaje que se aprende y se enseña de forma privilegiada en el Nivel Inicial), *el ambiente* (como territorio vital que le permite al niño conocerlo, explorarlo y adentrarse en él con mayor autonomía), *los lenguajes* (verbales, no verbales, gestuales, artísticos) se refieren a los contenidos que nos proponemos enseñar los docentes promoviendo los deseados aprendizajes en los niños.

Hoy se mantienen estos pilares, ejes que expresan lo que nos proponemos enseñar o los aprendizajes que esperamos sucedan en los niños, pero se amplían y se recategorizan de otro modo en la propuesta de Frabboni (1986)⁴⁸ y de Zabalza (2000) quienes coinciden en reconocer: la socialización o desarrollo personal-social y la alfabetización cultural. Si ambos ejes se abordan en forma equilibrada diseñando propuestas que asuman la responsabilidad de enseñar contenidos vinculados con ellos, entonces se constituyen en las dimensiones centrales para lograr ofrecer una propuesta de educación integral para los niños.

El ambiente social, cultural, estético, físico se presenta como un universo a descifrar. Los lenguajes del ambiente también incluyen los lenguajes artístico-expresivos. El universo cultural se ofrece a los niños para iniciarlos en la alfabetización entendida en sentido amplio (no sólo como el aprendizaje de la lectura y la escritura). El lenguaje verbal, hablar, escuchar, leer y escribir son desafíos centrales en estas edades. Al mismo tiempo que los niños se inician en el conocimiento y la comprensión del mundo (alfabetización cultural) es necesario fortalecer las posibilidades de establecer los vínculos con los otros, con los adultos y pares para aprender a confiar en las propias posibilidades de conocer, de explorar, de cantar, de bailar, de jugar, de hablar con otros, de resolver problemas cotidianos, de saberse querido y respetado, de sentirse capaz de ser cada vez más autónomo. Es decir es necesario enseñar contenidos vinculados con el desarrollo personal y social. Tal como afirma Cullen, C. (2004: 15)⁴⁹ cuando escribe: “*La educación, en su sentido más amplio, es una práctica social o un conjunto de prácticas sociales, consistente en socializar mediante la enseñanza de conocimientos*”.

Para hacer efectiva la equidad y calidad educativa es importante trabajar en forma complementaria: el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural.

⁴⁸ Frabboni, F. (1986): *La educación del niño de 0 a 6 años*. Madrid: Cincel.

⁴⁹ Cullen, C. (2004): *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

La conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias

Muy vinculado con el anterior, en relación al desarrollo personal y social, es menester remarcar que al enseñar a niños menores de 6 años, la consolidación de un vínculo estrecho entre institución y familias es condición necesaria de toda práctica de *buena enseñanza*.

Especialmente en el Nivel Inicial, la complementariedad entre familias e instituciones resulta imprescindible para el logro de todos los objetivos educativos de los niños. En muchos casos, al ser éste el primer nivel del sistema educativo se torna aún más necesario el trabajo complementario y la discusión y enseñanzas mutuas entre escuela y familias.

Estos *pilares* de la Educación Inicial se han de constituir en criterios centrales a tener en cuenta para planificar los PEI (Proyectos Educativos Institucionales) y los proyectos anuales y periódicos a nivel sala, tarea central de anticipación por parte del docente para llevar adelante una propuesta educativa.

Anticipar las diversas dimensiones de la situación de enseñanza: el modo de plantear la consigna, los materiales, la organización del grupo, el tiempo y el espacio son referentes fundamentales para realizar un seguimiento y evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes de los niños.

La tarea de planificación, la comprensión de los criterios, los modos de *leer* las características de los niños para quienes se planifican las actividades son contenidos centrales a enseñar en el desarrollo de la instancia curricular *Didáctica de la Educación Inicial*.

4. Aportes para la elaboración de programas

Los aportes para tomar decisiones en torno a la elaboración de un programa de estudios sobre *Didáctica de la Educación Inicial* se organizan tomando los diferentes componentes de toda planificación. En este sentido, aportaremos algunos criterios en relación con los fundamentos, la definición de propósitos y selección de contenidos.

- Los *fundamentos* han de incluir la explicitación de las razones de una formación docente que ofrezca oportunidades para la construcción compartida de conocimientos prácticos profesionales con disponibilidad de marcos teóricos en los que se sustenten las decisiones y modos de acción de los futuros docentes. En este sentido, la articulación con el campo de la formación práctico-profesional resulta central. También se han de definir los modos que se proponen para llevar a cabo las articulaciones necesarias con los desarrollos de otras instancias curriculares en el interior del campo de la formación específica, como es el caso de las didácticas vinculadas con el conocimiento del entorno, matemática, las prácticas del lenguaje, los lenguajes artístico-expresivos, la educación física. Del mismo modo, es importante señalar que constituye un espacio curricular que recupera y contextualiza aportes de instancias del campo de la formación general, como lo es el caso de la didáctica y la pedagogía, entre otras.
- Las *finalidades formativas y propósitos* de la instancia curricular en cuestión, brújula que orienta la toma de decisiones del tipo de experiencias formativas que se ofrecen a los estudiantes, han de ser discutidas con colegas a cargo de la misma instancia y también de otras instancias para mejorar las relaciones de complementariedad y recurrencia entre campos formativos e instancias aportando coherencia y riqueza a la propuesta formativa general por la que transitarán nuestros futuros docentes de Educación Inicial. Del mismo modo, será interesante socializar experiencias, criterios y consensuar modalidades de evaluación de los aprendizajes, criterios de acreditación, modalidades de trabajos prácticos y alternativas para el desarrollo de las clases.
- En relación con la *selección y organización de los contenidos* se reconocen diversidad de modos de organización de los contenidos. Según los referentes teóricos que se tomen en cuenta se podrá organizar el conjunto de los contenidos de la *Didáctica de la educación infantil* en ejes, unidades, dimensiones, etc., que respondan a diversos criterios, todos interesantes para analizar.

A modo de ejemplo presentaremos algunas teorizaciones de diferentes autores que se pueden tomar como referentes a la hora de organizar los contenidos de la instancia:

- Duprat y Malojovich (1987): *Educación afectivo-social, Educación del lenguaje, Educación de lenguajes no verbales, Educación motriz, Educación intelectual*.
- Bosch, L. (1995): *Ejes del Aprendizaje Infantil: Juego, Lenguaje y Ambiente*.

- Zabalza, M. (2000): *Ejes para un Currículo que ofrezca equidad y calidad: Desarrollo personal y social y alfabetización cultural*.
- GCBA, Diseño Curricular para la Educación Inicial (2000): *Eje de experiencias para la construcción de la identidad y la vida con otros, Eje de experiencias para la Comunicación y la Expresión, Eje de experiencias para la indagación del ambiente, Ejes para el desarrollo corporal*.

Los aportes de Bosch, Zabalza, Duprat y Malajovich, junto con los diseños curriculares de cada jurisdicción, proponen ejes de organizadores de aquello que se les va a enseñar a los niños. Entonces, en el interior de cada Área o Eje, se podrán desarrollar formas adecuadas para enseñar la organización del espacio, los materiales, el lugar del docente y las familias, etc.

Duprat y Malojovich (1987) también proponen desarrollos según las secciones de la escuela infantil: sala de bebés, deambuladores, sala de 2 años, de 3 años, de 4 años, de 5 años. Esto podría tomarse para armar un programa donde cada unidad temática sistematice cómo organizar la tarea en cada una de las secciones.

Denies (1989) propone en su texto organizadores que refieren a la agenda clásica de la didáctica: objetivos didácticos y contenidos de la enseñanza; las estrategias metodológicas de la enseñanza por áreas; las actividades del aprendizaje escolar; la evaluación didáctica; la organización del aula tiempo-espacio. Cada uno de los componentes podría constituirse en una unidad del programa de *Didáctica de la Educación Inicial*.

Violante (2001) toma las dimensiones para el abordaje de la enseñanza o niveles de la didáctica:

- 1) Teórico donde se reconocen núcleos conceptuales como, por ejemplo: juego y enseñanza, ambiente, contenidos, instituciones y familias, organización de la enseñanza (tiempos, espacios, materiales, recursos, otros), la evaluación de los aprendizajes de los niños, el lugar de los aportes de las disciplinas para pensar la enseñanza. También en este nivel se incluye la dimensión de los repertorios de formas de enseñar.
- 2) Nivel del diseño y desarrollo curricular.
- 3) Nivel de las prácticas que conlleva a la reflexión sobre la distancia y mediaciones entre teorías, diseños y prácticas.

Se podrían considerar como organizadores de los contenidos algunos pilares de la educación infantil. Siguiendo este criterio reconocemos desde una perspectiva clásica al juego y la socialización. Y, desde la perspectiva actual polémica y diversa, al juego como una propuesta privilegiada para la educación de la primera infancia; la enseñanza con sus diferentes modos de participación docente vinculados con la situación de enseñanza y el objeto a enseñar; los derechos del bebé y del niño a acceder a la cultura social; las relaciones entre familias e instituciones como procesos de integración; el lugar de los aportes de las áreas de conocimiento disciplinares a las propuestas de enseñanza; las experiencias globalizadoras; el ambiente físico y los materiales; el ambiente natural y social; la constitución subjetiva, entre otros.

Todas las posibilidades ya señaladas son diferentes formas de categorizar los contenidos a incluir en el desarrollo de una *Didáctica de la educación infantil*. Cada una de las categorías puede conformarse en unidades dentro del programa. Todas pueden analizarse y seleccionarse según se priorice la sistematización de contenidos, aportes de autores, etc. El abordaje de los contenidos de esta instancia curricular puede realizarse, a modo de ejemplo, por salas, por áreas curriculares, por componentes curriculares, por pilares conceptuales de la enseñanza, entre otros.

- En relación con los criterios para la *selección bibliográfica* de la instancia curricular consideramos central tener en cuenta la potencialidad práctica, explicativa y problematizadora de los textos. Existen textos con propuestas normativas que señalan claramente cursos de acción a seguir. Éstos son muy pertinentes y necesarios, pero se han de complementar con textos explicativos que desarrollen argumentaciones válidas para sostener las propuestas que se consideran adecuadas y, frente a la realidad compleja, se cuente con disponibilidad teórica para armar nuevos recorridos, ajustando las propuestas a las diversas realidades, contextos y niños.

Si buscamos formar un docente reflexivo que pueda argumentar sus decisiones y manifestar una actitud flexible y responsable a la hora de enseñar, es necesario que estudie autores que ofrezcan explicaciones, perspectivas polémicas que problematicen las situaciones didácticas, como así también normativas, principios pedagógicos que orienten con claridad el quehacer diario. Por otra parte, la inclusión de la perspectiva histórica aumenta y enriquece la dimensión explicativa y, en muchos casos, se recuperan prácticas cuyos orígenes están lejanos pero que resultan muy apropiadas para enseñar a los niños de estas edades y por lo tanto adecuado retomar. Otro aspecto a tener en cuenta cuando se selecciona la bibliografía es pensar que resulta muy enriquecedor para los estudiantes acceder a la lectura de diversidad de textos académicos; como, por ejemplo, textos didácticos, relatos de experiencias, ensayos, informes de investigaciones, entre otros.

4.1. Propuesta bibliográfica para la ampliación de los ejes temáticos

En el desarrollo del presente módulo presentamos, por un lado, una serie de ejes temáticos dirigidos a los profesores que tienen a cargo el desarrollo de la instancia curricular *Didáctica de la Educación Inicial* y, por otro, ejes temáticos específicos que denominamos *Pilares - Ideas fuerza*, planteadas como propuestas para el debate en el punto 3.5 del presente documento.

Para organizar la propuesta bibliográfica para la ampliación de ejes temáticos tomaremos ambos.

En relación con ejes temáticos dirigidos a los profesores que tienen a cargo el desarrollo de la instancia curricular *Didáctica de la Educación Inicial*, tomaremos algunos de los planteados por considerarlos de interés para incluirlos en los programas.

Eje temático: Implicancias políticas, sociales y pedagógicas para pensar la enseñanza en la primera infancia

Diker, G.: *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Ibero América: Principales tendencias*. OEI - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: URL: [http://www.oei.es/linea3/diker.pdf]

Dolagaray, N.: *Tensiones en las intenciones de universalizar la Educación Inicial*. Seminario de Educación Temprana de 0 a 3 años. Escuela de Ciencias de la Educación - FFyH - UNC

Peralta, M. Victoria. *Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicancias en la formación y prácticas de los agentes educativos*. Ministerio de Educación, Chile,

Bruner, J. (1999): *La educación puerta de la cultura*, Madrid: Aprendizaje Visor.

Zabalza, Miguel (2000): *Equidad y calidad en la educación Infantil. Una lectura desde el currículo*. Ponencia en Simposio Mundial de educación Infantil, Santiago de Chile.

Malajovich, A. (2006): *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial, una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Eje temático: Didáctica de la Educación Inicial

Fritzsche, C. y H. Duprat (1968): *Fundamentos y estructuras del jardín de infantes*. Buenos Aires: Estrada.

Bosch, L., L. Menegazzo y A. Galli (1969): *El jardín de infantes de hoy*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

Duprat, H., S. Estrin y Malajovich, A. (1977): *Hacia el jardín maternal*. Buenos Aires: Editorial Búsqueda.

Baldisserrri, M. (1984): *El preescolar: Escuela de la infancia*. Madrid: Editorial Cincel.

Frabboni, F. (1986) *La educación del niño de 0 a 6 años*. Madrid: Editorial Cincel.

Duprat - Malajovich (1987): *Pedagogía del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Denies, C. (1989): *Didáctica del Nivel Inicial o preescolar*. Buenos Aires: El Ateneo.

Ricciutti, H. y Willis, A. (1990): *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años*. Madrid: Morata.

Moreau de Linares (1993): *El jardín maternal, entre la intuición y el saber*. Buenos Aires: Paidós.

Bosch, L. y H. Duprat (1995): *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Colihue.

Harf, R., E. Pastorino, P. Sarlé, A. Spinelli, R. Violante y R. Windler (1996): *Nivel Inicial: Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.

Zabalza, M. (1996): *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (1996): *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Stein, S. y S. Szulanski (1997): *Educación pre-escolar en Israel. Una experiencia significativa*. Universidad de Tel Aviv.

Molina, L. y N. Jiménez (1998): *La escuela infantil. Acción y participación*. Barcelona: Papeles de Pedagogía. Paidós.

Malajovich, A. (2000): *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.

GCBA (2000): *Diseño curricular para la Educación Inicial. Marco General*.

GCBA (2000): *Diseño curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años*.

GCBA (2000): *Diseño curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años*.

GCBA (2000): *Diseño curricular para la educación inicial. Niños de 45 días a 2 años*.

Estos últimos disponibles en: <http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/curricula/inicial.php>

Eje temático: Caracterización de las instituciones que asumen la educación (el cuidado y la enseñanza) de los niños pequeños

Bosch, L. y H. Duprat (1995): *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Colihue.

Duprat - Malajovich (1987): *Pedagogía del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Fujimoto, G. (2000): "Modalidades alternativas en educación inicial". En Peralta, M. V. y R. Salazar (comp.) *Calidad y modalidades alternativas en Educación Inicial*. La Paz: Ediciones CERID / MAYSAL.

Peralta, V. (2000): "Una revisión crítica a la conceptualización en torno a los programas "no formales" o "no- convencionales" en educación inicial". En Peralta, M. V. y R. Salazar (comp.) *Calidad y modalidades alternativas en Educación Inicial*. La Paz: Ediciones CERID / MAYSAL.

Secretaría de Educación Básica. (2001) *La educación maternal en la Argentina. Estado de situación*. Versión preliminar – julio 2001. Ministerio de Educación.

EN RELACIÓN CON EJES TEMÁTICOS ESPECÍFICOS DE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL HOY, PLANTEADOS EN EL PUNTO 3.5 DEL PRESENTE DOCUMENTO BAJO LA DENOMINACIÓN DE "PILARES" E "IDEAS FUERZA".

Eje temático: La centralidad del juego/ La Multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el Trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada.

El lugar del juego en el jardín de infantes y en el Jardín Maternal

- Sinclair, Stambak y otros (1982): *Los bebés y las cosas*. Barcelona: Gedisa.
- Kamii, C. y R. De Vries (1983): *El conocimiento físico en la educación preescolar*. Primera Parte, Capítulo 3: "Objetivos y Principios de la enseñanza". Madrid: Ap. Visor.
- Stambak, Barriere y otros (1983): *Los bebés entre ellos*. Barcelona: Gedisa.

- Willis, A. y H. Ricciutti (1985): *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años*. Madrid: Morata. Capítulo V: "Juego y Aprendizaje".
- Molina, L. y N. Jiménez (1998): *La escuela infantil. Acción y participación*. Barcelona: Papeles de Pedagogía. Paidós. Capítulo: 8: "Jugar y explorar el entorno".
- Malajovich, A. (2000): "El Juego en el Nivel Inicial", en Malajovich, A. (comp.) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Goldschmied, E. y S. Jackson (2000): *La Educación Infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata. Cap. VI: "La cesta del Tesoro". Cap. VIII: "El juego heurístico".
- Camels, D. (2001): *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2001): *Juego y aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Capítulo 3 y capítulo 7.
- Soto, C., L. Vasta y R. Violante (2002): *Los modos de participación docente en situaciones de juego en el Jardín Maternal. Un estudio de casos. Informe final de investigación*. Buenos Aires: mimeo.
- Soto, C. y R. Violante (2005) (comp.) *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Porstein, A. M. (2005): "Los maestros y el juego espontáneo en el jardín maternal. Propuestas para bebés de 3 meses a 2 años", en C. Soto y R. Violante (comp.) *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P., C. Soto, L. Vasta y R. Violante (2005): "Cuando de jugar se trata en el jardín maternal", en *En el jardín maternal*, Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2006): *Enseñar el Juego y Jugar la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. (2008) (comp.): *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

El juego-trabajo

Permanencias y transformaciones.

- Fritzsche, C. y H. Duprat (1968): *Fundamentos y estructuras del jardín de infantes*. Buenos Aires: Estrada.
- Bosch, L., L. Menegazzo y A. Galli (1969): *El jardín de infantes de hoy*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Galperín, Susana (1979): "Supuestos básicos del método Juego-Trabajo", en L. Bosch y otros *Un jardín de infantes mejor, siete propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Pzellinsky de Reichman, M. y otros (1982): *La metodología Juego-trabajo en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Ediciones Pac.
- Duprat-Malajovich (1987): *Pedagogía del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Denies, C. (1989): *Didáctica del Nivel Inicial o preescolar*. Buenos Aires: El Ateneo. Capítulo VI, Punto

7 "El juego como estrategia metodológica".

- Pastorino, E., R. Harf, P. Sarlé, A. Spinelli, R. Violante, R. Windler (1994): "Encuadres de juego-trabajo. Inicios y transformaciones en el Nivel Inicial en nuestro país", en *Didáctica y Juego*. Documento curricular. PTFD (Programa de transformación de la formación docente) ciudad Ministerio de Cultura y Educación. (pp. 61-89) Perspectiva histórica.
- Spakowsky, E., C. Label y C. Figueras (1996): *La organización de los contenidos en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Colihue. Capítulo 5: "Es posible enseñar a través del juego".
- Sarlé, P. (2001): *Juego y aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Capítulo 3.
- Sarlé, P. (comp.) (2008): *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ullua, J. (2008): *Volver a jugar en el Jardín. Una visión de educación infantil natural personalizada*. Rosario: Homo Sapiens.

El juego dramático

Supuestos teóricos y propuestas de desarrollo comparando los aportes de diferentes autores.

- Denies, C. (1989): *Didáctica del Nivel Inicial o preescolar*. Buenos Aires: El Ateneo. Cap.VI, Punto 7: "El juego como estrategia metodológica".
- Vega, S. (1994): "Un rincón del juego simbólico: el supermercado", en revista *Aula. El juego como instrumento educativo*.
- Vallejo, A. (1999): "Juego dramático y proyectos de trabajo", en revista *O a 5. La educación en los primeros años. El juego Debates y aportes desde la didáctica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2001): *Juego y aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Capítulo 7.
- Sarlé, P. (comp.) (2008): *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Capítulo 4: "El Juego dramático en la escuela infantil".

Los juegos grupales como oportunidades para enseñar y aprender

Supuestos teóricos y propuestas de desarrollo comparando los aportes de diferentes autores.

- Kamii, C. y R. Devries (1980): *Juegos colectivos en la primera enseñanza*. Madrid: Ap. Visor.
- Kamii, C. y R. Devries (1983): *El conocimiento físico en la educación preescolar*. Madrid: Ap. Visor.
- Wischñevsky, A., A. Zaina y E. Pastorino (1994): *A qué juegan las palabras*. Buenos Aires: Magisterio.
- Violante, R. (1997): "Los juegos grupales en el Nivel Inicial: una oportunidad para enseñar matemática", en *Revista profesional docente: caminos de ida y vuelta*, año 2, N° 11, noviembre.

Los juegos tradicionales

Supuestos teóricos y propuestas de desarrollo comparando los aportes de diferentes autores.

- Soto de Fernández Flores, G. (1941): *Juegos organizados*. La Habana: Cultural S. A.
- Villafuerte (1957): *Los juegos en el folklore de Catamarca*, Suplemento de la Revista de Educación. La Plata: Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Páez, J. (1971): *Del truquiflor a la rayuela*. Panorama de los juegos y entretenimientos argentinos. Nº 57. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Colección Historia Popular.
- Chanan, G. y F. Hazle (1984): *Juegos y juguetes de los niños del mundo*. París: Serbal UNESCO.
- Almeida de Gargiulo, H. (1987): *Folklore para jugar. Estudios del folklore aplicados*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Öfele, M. (2002): *Juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas*. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd13/juegtra1.htm>

Eje temático: La enseñanza centrada en la construcción de escenarios.

El diseño del ambiente escolar como oportunidad para enseñar y aprender. La organización y transformación de los espacios institucionales y áulicos con criterios pedagógicos.

- Willis, A. y H. Ricciutti (1985): *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años*. Madrid: Morata. Capítulo: IX: "Espacio físico y equipamiento".
- García Cabana, L. e I. Montoto (1995): *Aprovechamiento y resignificación de los espacios escolares para el juego y la alfabetización*. Buenos Aires: MCBA.
- Iglesias Forneiro, L. (1996): "La organización de los espacios en la Educación Infantil", en Zabalza, M.: *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Gallego Ortega (1998) (comp.): *Educación infantil*. Málaga: Aljibe. Cap. IV: "La organización del ambiente escolar: el espacio, los materiales, el tiempo".
- Goldschmied, E. y S. Jackson (2000): *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata. Cap. II "Organización de los espacios: zonas de estar, de aprendizaje y de juegos".
- Cabanellas, I. y otros (2005): *Territorios de la infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Editorial Graó.
- Violante, R. (2006): *Como enseñar a los niños pequeños*. Disponible en: <http://www.infanciaenred.org.ar/educrianza/septiembre2006>
- Soto, C. y R. Violante (2008): "¿Cómo armar propuestas de 'buena crianza'? Algunos principios pedagógico-didácticos", en C. Soto y R. Violante (2008): *Pedagogía de la crianza*. Buenos Aires: Paidós.

Eje temático: El principio de globalización como modo de integrar y reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento en formatos de enseñanza propios del Nivel Inicial.

- Decroly, O y G. Boon (1971): "Iniciación general del método Decroly". Buenos Aires: Losada, en L. Bosch y H. Duprat (1995): *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaufmann, V. (1983): *El mercado: Un intento de integración. La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes* (Spakowsky-Label-Figueras) Capítulos 3 y 4.
- GCBA (1996): Documento de trabajo. Unidad didáctica y proyecto. Disponible en: <http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/curricula/inicial>.
- Pastorino, E. (1997): "La unidad didáctica en proceso", en revista *Ida y Vuelta*.
- Revista Lápiz y Papel Nivel Inicial (1997): *En la calle*. Coordinación Ana Malajovich.
- Violante, R (1998): *Planificar la unidad didáctica: un recorrido posible que describe la tarea del docente*. Ficha mimeo.
- Kaufmann, V. y A. Serulnicoff (2000): "Conocer el ambiente. Una propuesta para ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial", en A. Malajovich (comp.) (2000): *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Violante, R. (2001): *Contenidos de la enseñanza en el Nivel Inicial*. Anexo III en Documento curricular: Enseñanza en el Nivel Inicial 1 y 2. GCBA. Aportes para el debate curricular.
- Brandt, E. y A. Serulnicoff (2002): *Avenida Eva Perón, Avenida de mayo*. Aportes para el desarrollo curricular. GCBA. <http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/curricula/inicial>.
- Origlio, F., P. Berdichevsky, A. M. Porstein y A. Zaina (2004): *Arte desde la cuna. Experiencias de sensibilización artística con niños desde recién nacidos hasta los tres años*. Buenos Aires: Editorial Nazhira.
- Origlio, F., L. Bianchi, A. M. Porstein y A. Zaina (2004): *Arte desde la cuna. Experiencias de sensibilización artística con niños desde los cuatro hasta los seis años*. Buenos Aires: Editorial Nazhira.
- Gonzalez, A. y Winstein, E. (2006): *La enseñanza de la Matemática en el Jardín de Infantes*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Goris, Beatriz (2006): *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y Proyectos*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- De Digistani y G. Perriconi (2008): *Los niños tienen la palabra*. Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.
- Pellizzari, G. (2008): *Primeras palabras, el proceso de adquisición de la lengua materna y la literatura infantil*. Buenos Aires: Nazhira.
- Akoschky, J., Alsina, M. Díaz y A. Giraldez (2008): *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Edit. Graó.

Eje temático: El desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, dimensiones de una educación integral.

- Frabboni, F. (1986): *La educación del niño de 0 a 6 años*. Madrid: Cincel.
- Frabboni, F. (1986): “Jardín Maternal y pedagogía: este matrimonio no se ha hecho”, en revista *Infancia* N° 8. Traducido por Elizabeth Aenlle.
- Duprat, H. y A. Malajovich (1987): *Pedagogía del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Zabalza, M. (2000): *Equidad y calidad en la educación Infantil. Una lectura desde el currículo*. Ponencia en Simposio Mundial de Educación Infantil, Santiago de Chile.
- Rebagliati, S. (2005): “Dimensión ética, emocional y social de la constitución subjetiva: su enseñanza en situaciones cotidianas en el jardín maternal”, en C. Soto y R. Violante (2008): *Pedagogía de la crianza*. Buenos Aires: Paidós.
- Soto, C. y R. Violante (2005): “Enseñar contenidos en el jardín maternal: una forma de compartir la crianza”, en C. Soto y R. Violante (comp.) *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Soto, C. y L. Vasta (2008): “Del alfabeto cultural: prácticas cotidianas y juegos tradicionales”, en C. Soto y R. Violante (2008): *Pedagogía de la crianza*. Buenos Aires: Paidós.

Eje temático: La conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, complementariedad con el niño y la familia.

- Pulpeiro, Menegazzo (1974): *Comunicación entre padres y maestras en el jardín de infantes (entrevistas y reuniones)*. Buenos Aires: Latina. Capítulos II y III.
- Duprat, H., S. Estrin y A. Malajovich (1977): *Hacia el jardín maternal*. Buenos Aires: Búsqueda. Capítulo II: “La Institución y la comunidad”.
- Willis, A. y H. Ricciutti (1985): *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años*. Madrid: Morata. Capítulo VI: “Ayudar a los bebés en su adaptación”.
- Mauriño, P., M. Giménez, S. Milione, M. Canosa (1987): *La relación con los padres en el jardín: una difícil tarea*. Buenos Aires: Propuestas.
- Malajovich, A. (1992): *La escuela y la comunidad. Relaciones peligrosas. Necesidades sociales y educación*. Buenos Aires: MCBA. Secretaría de Educación. Dirección del Área de Educación Inicial.
- Moreau de Linares, L. (1993): *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*. Buenos Aires: Paidós. Capítulo 2: “Los padres y el jardín maternal”.
- Petrolí, A. y A. Esparza (1995): “El proceso de adaptación. Conflictos dificultades y propuestas”, en revista *Novedades Educativas* N° 52, abril/95.
- Harf, R. (1997): *¿Período de adaptación, proceso de adaptación, o período de iniciación?* GCBA: Secretaría de Educación. Dirección del Área de Educación Inicial.

- Gerstenhaber, C. (1997): *Los límites un mensaje de cuidado*. Buenos Aires: AZ.
- Soto, Claudia (2000): *El Jardín maternal: un espacio de encuentro cultural polifónico*. Caminos de Ida y Vuelta, Año IV, N° 37.
- Goldschmied, E. y S. Jackson (2000): *La Educación Infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata. Capítulo XII: “Las relaciones profesionales con los padres”.
- Mayol Lassalle, Mercedes (2005): “Cuando el bebé ingresa al jardín maternal. El período de iniciación en la sala de 45 días a 12 meses”, en C. Soto y R. Violante (comp.) *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Ejes temáticos alternativos:

Proponemos una orientación bibliográfica alternativa si se quiere trabajar la dimensión histórica en relación con algunas temáticas centrales de la Didáctica del Nivel Inicial, por ejemplo, a través del pensamiento de algunos autores que han sido maestros de maestros del Nivel Inicial como es el caso de Hebe Duprat y Lydia Bosch.

Comparar sus propuestas tomando algunos ejes, por ejemplo: qué dice respecto del juego-trabajo, sobre la unidad didáctica, sobre las experiencias directas u otros aspectos que se desee comparar.

El pensamiento de Hebe Duprat

Tomar los siguientes textos:

- Fritzsche, C. y H. Duprat (1968): *Fundamentos y estructuras del jardín de infantes*. Buenos Aires: Estrada.
- Duprat, H. (1979): “Planificación: análisis y replanteos”, en L. Bosch y otros *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Duprat, H. y A. Malajovich (1987): *Pedagogía del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Bosch, L. y H. Duprat (1995): *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Colihue.

El pensamiento de Lydia Bosch

Tomar los siguientes textos:

- Bosch, L., L. Menegazzo, A. Galli (1969): *El jardín de infantes de hoy*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Bosch, L. y H. Duprat (1995): *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Colihue.

4.2. Películas y páginas web para la ampliación de los ejes temáticos propuestos

Películas

- España. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones y A. M. Rosa Sensat. *La organización de la clase de tres años y la observación y la experimentación en el 2º Ciclo de la Educación Infantil*. Año: 1993.
- España. Ajuntament de Barcelona. IMIPAE. Instituto Municipal de Investigaciones, en Psicología Aplicada a la Educación. Colaboración de la Fundación María Fca. Roviralta. *El desarrollo cognitivo desde el nacimiento al nivel operatorio*.
- Argentina. Dirección: Mario Piazza. *La Escuela de la Señorita Olga*. Rosario, Año: 1991.
- España. UNED. *Centros Infantiles*. Año: 1996.
- Argentina. Adolfo Aristarain. *Un lugar en el mundo*. Año: 1991.
- Henry Levin y George Pal. *El maravilloso mundo de los Hermanos Grimm*. Año: 1962. Duración: 2 horas.
- UNLZ. Facultad de Ciencias Sociales. Editora Estelar / Ser y Expresar. *Títere de guante: El Rey del aula*. Año: 1994. Duración: 20 minutos.
- Gran Bretaña. L. Wood, E. Goldemil, G. Wurzburg, T. Goodwin. I) *Baby Works (Bebés trabajando) II) Heuristic Play with Objects (Juego heurístico con objetos) III) Early childhood education (Educación de la temprana Infancia)*. Año: 1997.
- Argentina. Fundación del Hospital de Pediatría Prof. Juan P. Garrahan. *Escuela Hospitalaria Nro. 2 "Prof. Dr. Juan P. Garrahan"*. Año: 1997.
- Argentina. Congreso de Educación Temprana 1998. *Educación Temprana. Conferencia de Constance Kamii*. Año: 1998.
- Argentina. Grupo de realización "Marina Vilte". Dirección: Claudio Altamirano. Producción TRIA-DA. *Se alumbra la vida*. Año: 1995.
- Argentina. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Educación Superior. *Proyecto de Escuelas Colaboradoras*. Año: 2001.
- China. *Ni uno menos* Dirección: Zhang Yimou. Guión: Shi Xiangsheng. Año: 2004.
- Francia. *Todo comienza hoy*. Director: Bertrand Tavernier. Año: 2000.
- España. *La lengua de las mariposas*. Director: José Luis Cuerda. Año: 1999.

Páginas web

- Sitio Infanciaenred:
<http://www.educared.org.ar/infanciaenred/>

Páginas recomendadas: *Margarita / Dilemas de la Educación Infantil / Educianza*

- Revista Virtual: e-Eccleston Estudios sobre el Nivel Inicial
<http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/revista.htm>

Temas:

- *Educación Sexual en la Educación Inicial*.
- *Formación Docente*.
- *Los lenguajes artísticos expresivos en la Educación Inicial*.
- *Ley Nacional de Educación*.
- *Los medios de comunicación*.
- *La diversidad en el aula de la posmodernidad*.
- *El jardín maternal. Una dimensión compleja*.
- *Educación para la salud*.

Febrero 2009

Algunos artículos disponibles en la Revista:

Moreau de Linares, L. (2005): "El entorno sonoro, los bebés y el Jardín Maternal", en *Eccleston. Estudios sobre el Nivel Inicial. Año 1. Número 1. Otoño*. Sitio: http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/Art_culo_Moreau.pdf. Febrero de 2009.

Harf, R., P. Sarlé (2006): "Reflexiones en torno a la propuesta para el debate de la Ley Nacional de Educación", en *Eccleston. Estudios sobre el Nivel Inicial. Año 2. Número 5. Invierno*. Sitio: http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/RevistaN%BA5_Harf_Sarle.pdf. Febrero de 2009.

Sarlé, P. (2007): "Cuando de Investigar se trata... La investigación como espacio en los IFD", en *Eccleston. Formación Docente. Año 3. Número 7. Otoño-Invierno*. Sitio: <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/sarle.pdf>. Febrero 2009.

- Canal Encuentro: <http://www.encuentro.gov.ar/>
- Educar: <http://www.educ.ar/educar/index.html>
- Espantapájaros Taller: <http://www.espantapajaros.com/>
- Biblioteca digital de la OEI. Organización de Estados Iberoamericanos: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/>
- Early years - Birth to three - Exploring with paint: <http://www.ltscotland.org.uk/earlyyears/painting.asp>

- Grupo docente: <http://www.grupodocente.com/rdocente/indexpub.jsp>
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles: <http://www.waece.org/>
- Preschool Education: <http://www.preschooleducation.com>
- Revista Imaginaria/Punto de Partida: <http://www.imaginaria.com.ar/16/3/lecturas-punto-de-partida.htm>

4.3. Bibliografía general sobre la que se basa el módulo

- Camilloni, A. (2007): *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. y otros (1996): *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (1999): *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2001): *Didáctica y currículum. Documento de apoyo para el desarrollo curricular*. Dirección de currículum. GCBA: Secretaría de Educación.
- Ferry, G. (1997): *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Instituto Nacional de Formación Docente - INFD (2008): Serie “Recomendaciones para la elaboración de diseños Curriculares”. *Profesorado de Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Disponible en <http://www.me.gov.ar/infod/curricular.html>
- Ministerio de Cultura y Educación, INFD (2007): *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial*. Documento Aprobado Resolución N° 24/07, Consejo Federal de Educación.
- Sacristán, J. G. (1986): *Teoría de la enseñanza y desarrollo curricular*, Buenos Aires: Rei.
- Violante, R. (2001): *Enseñanza en el Nivel Inicial I y II. Documento de apoyo para el desarrollo curricular*. GCBA: Secretaría de Educación, Dirección de Currículo.

Serie “Aportes para el desarrollo curricular”

- Didáctica de la Educación Inicial
- Didáctica General
- Filosofía
- Historia social argentina y latinoamericana
- Historia y política de la educación argentina
- Psicología educacional
- Sociología de la educación
- Sujetos de la Educación Inicial
- Sujetos de la Educación Primaria
- Sujetos de la Educación

