



3

DOCUMENTO 3/2019

Primer documento de acompañamiento para la implementación del Diseño Curricular

■ Introducción

Los materiales complementarios han sido elaborados a fin de orientar y acompañar el desarrollo curricular, profundizando las decisiones pedagógicas y didácticas que se entranan, y poniendo en diálogo el texto con las prácticas didácticas que suceden en los Jardines de Infantes.

Con ellos, se alienta a desarrollar un trabajo docente reflexivo y colectivo, que desde posicionamientos sólidos decida las mejores prácticas para lograr aprendizajes significativos, en el marco del Diseño Curricular.

Su desarrollo contempla la explicitación y profundización de núcleos temáticos en relación a los componentes didácticos, invitando a interrogar y transformar las prácticas como tarea convocante para el colectivo institucional. Se propone la implementación del DC de manera paulatina, a partir de los diferentes recorridos lectores, los intercambios que se produzcan al interior de las instituciones y un análisis reflexivo, luego de la lectura minuciosa.

■ ¿Qué enseñar a nuestras infancias en el SIGLO XXI?

“Una buena escuela es una escuela donde todos los chicos puedan aprender, donde todos los chicos quieran estar y donde los maestros aprendan y puedan ser ellos mismos para que los alumnos aprendan y sean ellos mismos... el foco en el aprendizaje, el deseo de habitar la escuela, la idea de que todos aprendan y una relación especial entre los docentes y los alumnos, que produce un despliegue pleno de la subjetividad.” (Romero C. (2007) Hacer de una escuela una buena escuela, P:25).

El Diseño Curricular para el Segundo ciclo de la Educación Inicial explicita decisiones sobre qué y cómo enseñar en los Jardines de Infantes de la Provincia de Buenos Aires. Su construcción implica un proceso analítico que recupera las mejores prácticas en territorio, permitiendo definir alternativas a los desafíos que se vislumbran en el campo de la didáctica, en las realidades territoriales, y en la constitución de las infancias. Desde esta perspectiva, los nuevos lineamientos curriculares marcan el rumbo de las prácticas educativas que se validan como irrenunciables en los Jardines de Infantes para garantizar una educación inclusiva y de calidad.

La transformación de prácticas institucionales y pedagógicas enmarcadas en un modelo inclusivo y de calidad se concreta a partir del trabajo valorativo, planificado, consensuado y organizado de los equipos docentes, donde se hace posible pensar el desarrollo de capacidades vinculado a los distintos ámbitos y las áreas de conocimiento de cada niño en su singularidad. (DC. Res 5024/18, p: 16).

Dirección de Educación Inicial

Dirección General de Cultura y Educación
Calle 12 N° 847
Torre Gubernamental 1 – Piso 11
La Plata – Buenos Aires (CP 1900)

El desarrollo del DC requiere tomar decisiones contextualizadas con las realidades territoriales, elaborando a partir de ellas propuestas pedagógicas que permitan garantizar trayectorias educativas significativas y de calidad.

Links de interés:

Carlos Skliar. Educar a todos y a cada uno/a/e <https://youtu.be/Yi3jvnHR4dY>

Bibliografía ampliatoria

-Malajovich, A. "La Educación inicial en la actualidad: Desafíos y posibilidades". En Temas de educación inicial. Año 10. Número 20. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DFD. Ministerio de Educación. GCBA. Argentina. 2014.

-Perkins, David. Educar para un mundo cambiante. Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro. Biblioteca Innovación Educativa. Ediciones SM. Argentina. 2015.

■ El Diseño Curricular y las decisiones entramadas

"La trama curricular es ético-política y se teje con los hilos del saber situado, la comunicación y la participación responsable" (Cullen, C.).

Las decisiones didácticas que se entraman en el Diseño Curricular, tal como ya se comienzan a explicitar en "La Gestión de la educación en los Jardines de Infantes" Comunicación Conjunta N° 01/19 D G C y E - devienen de la conjugación de:

● **Los propósitos del Nivel Inicial**, que dan cuenta de la intencionalidad formativa del Jardín de Infantes, definen la direccionalidad de los trayectos de enseñanza en contextos didácticos de sala e institucional. En todos los casos, su enunciación implica un trabajo didáctico que los contextualice en torno a la propuesta, las formas de aprender y el contexto socio cultural, en tanto, se presentan con un nivel de generalidad que abarca a todo el segundo ciclo del Nivel Inicial. Se redactan en relación con los niños, con la comunidad y las familias, y con los equipos de trabajo, a fin de orientar la multiplicidad de intervenciones que exige la consideración del campo educativo en la gestión de la educación de las infancias.

● **El desarrollo de capacidades¹**, es el lineamiento que se propone como “...foco de la organización curricular de la enseñanza a fin de favorecer procesos de aprendizaje de calidad que sostengan trayectorias educativas integrales y continuas”, (MED:2017) en el marco del Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende” aprobado por Resolución del CFE N° 285/16 y se retomaron en el Diseño Curricular, especificando que “se aborda la enseñanza de los contenidos curriculares sosteniendo una mirada transversal de las capacidades” (DC. Res.5024/18). El desarrollo de capacidades demanda considerar los procesos de aprendizajes como “continuos de aprendizajes que sólo se consolidan si se sostienen en el tiempo, comprometiendo al nivel subsiguiente a continuar promoviendo las condiciones que los potencien” (DC. Res.5024/18).

En este sentido se propone el desarrollo de las capacidades que se explicitan en el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria (MOA: 2017), que son retomadas en el Marco Curricular Referencial de acuerdo a los contextos didácticos propios del Nivel Inicial y conjugando los componentes que se explicitan en el Diseño Curricular, las cuales a continuación se enuncian:

La capacidad de trabajar con otros: Supone intervenciones sistemáticas y sostenidas en el tiempo para potenciar la posibilidad de respetar los distintos puntos de vista, conjugar esfuerzos para un objetivo común en una tarea propuesta o decidida por los niños. Proponer trabajos en parejas, grupos pequeños que potencien la autonomía de los niños, el trabajo colaborativo y el respeto a la diversidad. Lo anteriormente mencionado se relaciona intrínsecamente con los propósitos formativos que se plantean para el segundo ciclo del Nivel Inicial, por lo tanto exigirá un trabajo didáctico que genere las condiciones propicias para promover, en torno a la construcción de saberes que se entranan y emergen de las áreas curriculares, respetando y considerando las posibilidades de descentración del pensamiento.

La capacidad de compromiso y responsabilidad: Lleva implícitas intervenciones didácticas que, desde una palabra que acompaña, sostiene límites que definen un clima socio emocional favorecedor para todos los niños, potenciando el andamiaje afectivo y amoroso en la construcción progresiva de vinculaciones respetuosas.

La capacidad de resolver problemas: Implica el diseño de propuestas de enseñanza que desafíen los conocimientos disponibles de los niños en situaciones reales, evitando las intervenciones explicitadas como “problemas” con respuestas fijas o predeterminadas, sin provocar ninguna movilización de saberes y/ o estrategias de resolución. Para poder intervenir didácticamente, es necesario conocer y comprender los intereses y saberes de los niños. Es fundamental observarlos en distintos contextos didácticos. Desde allí, y desde el conocimiento de la didáctica del Nivel y de las áreas curriculares, se podrán organizar situaciones problemáticas, que aseguren la diversidad de modos de resolución y respuestas, así como también la circulación de saberes construidos, los que se retomarán en el transcurso de las trayectorias educativas para modificarlos y/o ratificarlos.

¹Se entiende por capacidades la combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones. Las capacidades cognitivas, emocionales y sociales están inextricablemente entrelazadas a lo largo de toda la vida. Se adquieren y fortalecen en un proceso continuo y progresivo, y se consolidan en los desarrollos de las competencias para la vida. (Marco Curricular Referencial (2018). P:29)



La capacidad de desarrollar el pensamiento crítico: Desarrolla propuestas de enseñanza que potencien el inicio de valoraciones y decisiones creativas que puedan sostenerse en fundamentaciones cada vez más ajustadas las cuales progresivamente se complejicen sobre situaciones de índole personal y/ o social. La construcción de un clima áulico respetuoso de la diversidad de expresiones y posibilidades se sostiene como requisito didáctico, dando cuenta del propósito enunciado en el párrafo anterior.

La capacidad de comunicarse: Supone la capacidad de expresar las propias ideas o sentimientos y de producir información referida a hechos o conceptos, de manera oral y escrita, atendiendo al propósito y a la situación comunicativa. Comprender, escuchar, y expresar deseos, sentimientos, hechos y opiniones, en la interacción con otros, requiere de propuestas de enseñanza que promuevan ambientes alfabetizadores en un sentido amplio, que potencien el aprendizaje de las distintas posibilidades de expresión. Las intervenciones didácticas promoverán el desarrollo de esta capacidad en el respeto a la diversidad de biografías escolares e historias familiares que imprimen una forma única y original en la que cada niño se comunica. Ampliar sus posibilidades de comunicación será el propósito que se sostendrá durante todo el segundo ciclo del Nivel Inicial el cual se vinculará con la apertura a lo diferente, el trabajo con otros y el pensamiento crítico.

La capacidad de aprender a aprender: La posibilidad de iniciar, organizar y sostener el propio aprendizaje exige contextos didácticos sistemáticos para la promoción de un desempeño autónomo, en ambientes en los que los niños puedan acceder a recursos, materiales, que propongan múltiples formas de abordar las situaciones que se presentan. La consigna anterior supone fortalecer un desenvolvimiento independiente de los niños en el Jardín de Infantes, que partirá desde el conocimiento de la organización áulica e institucional en relación a las funciones y acciones que se desarrollan para ampliar sus posibilidades de organizar su aprendizaje. Realizando la salvedad, que lo anteriormente expresado, no implica el incumplimiento de la obligación del cuidado de los niños que compete a todos los docentes.

En el reconocimiento de las realidades territoriales, podemos afirmar que el trabajo didáctico que implica el desarrollo de las capacidades mencionadas, no es inaugural en el Jardín de Infantes. El mismo sigue exigiendo intervenciones sistemáticas y sostenidas en el tiempo, que no culminan con la terminalidad del Nivel. Tal como lo expresaba Malajovich; A (2014):“(…) en el Nivel inicial, la mayoría de los contenidos que enseñamos, aunque provengan en su formulación de los campos disciplinares, no supone que enseñemos o nos interese enseñar esa área o disciplina. Para nosotros los contenidos son el medio por el cual los niños desarrollan sus capacidades, ampliando sus conocimientos acerca del mundo al que pertenecen. Los contenidos constituyen un instrumento para la comprensión de la realidad. Esto implica ofrecer nuevas situaciones que enriquezcan su universo conocido. Para poder comprender lo nuevo que les presentamos, necesariamente, tendrán que poder establecer relaciones con lo que ya saben, pero al mismo tiempo deberá desafiarlos a buscar nuevas respuestas”.

Malajovich, Ana. (2º cuatrimestre 2014) - La Educación Inicial en la actualidad: desafíos y posibilidades. TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL. Año 10. Número 20. P: 48.

En el desarrollo transversal de las capacidades, se enuncian indicadores de avances definidos como “(…) recortes de la realidad observable en relación al desarrollo de las capacidades” (DGC y E. Comunicación Conjunta: 01/2019). Son propuestos como guías para encauzar, reorganizar los trayectos de enseñanza desde la ponderación de los aprendizajes de los niños, comprendiendo las trayectorias educativas como un continuum.” (“...”los mismos constituirán horizontes de referencias, o dicho metafóricamente, las paredes que contienen, pero no el techo que limita” (DC Res.5024/18).

Tal como se explicita en el cuerpo del Diseño Curricular, los indicadores de avances, no intentan establecer criterios de promoción ni de comparación, sino que pretenden orientar los procesos de enseñanza, desde el reconocimiento de los logros en los aprendizajes en relación con el desarrollo de las capacidades. Los mismos, aparecen categorizados en relación a las trayectorias educativas, reconociéndose indicadores para valorar los aprendizajes de aquellos niños que:

- transitan sus primeras experiencias educativas y formativas, nombradas como “primeras experiencias”.
- ya vienen transitando experiencias educativas y formativas, nombradas como “experiencias en desarrollo”.
- ya finalizan las experiencias educativas y formativas, nombradas como “al finalizar las experiencias”.

Tal categorización se realiza también cuando se enuncian los contenidos de las áreas curriculares. En ninguno de los dos casos, las categorizaciones utilizadas suponen la identificación con edades o secciones.

“En la mayoría de nuestros Jardines, tanto del medio urbano como del medio rural, el criterio que prevalece en la organización de las salas es la edad de los niños. El supuesto académico que guía esta decisión es que cada edad tiene modos de aprendizaje propios. Esta perspectiva evita tomar en consideración la variedad de los matices en el desarrollo infantil y los diferentes modos de aprender que los niños, aún en edades similares, ponen en juego en una situación de enseñanza”. (MEC y T: 2017)

Uno de los desafíos más complejos será revisar las decisiones que se han instituido desde un criterio etario y cronológico en torno a la organización de la enseñanza y de los agrupamientos. Desde el enfoque de la educación inclusiva y la consideración de la trayectoria educativa como un continuo, se intentará desandar el supuesto etario homogeneizador que fundaría tales decisiones, que alojan e intervienen didácticamente para potenciar la diversidad en los modos de aprender.

Asimismo, evaluar los aprendizajes de los niños, en términos de indicadores de avances en el desarrollo de las capacidades, supone también ponderar la construcción de los saberes que se organizan desde las áreas curriculares, con el fin de visualizar un progreso continuo, y a la vez complejo en el plano de la enseñanza.

Bibliografía ampliatoria

-Ministerio de Educación, ciencia y tecnología (2007). “La sala multiedad en la Educación Inicial. Una propuesta de lecturas múltiples”. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000901.pdf>

_Anijovich, Rebeca (2017): “Aulas heterogéneas” Novedad. INDFTIC Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=W1dSEPh0Ops>

Dirección de Educación Inicial

Dirección General de Cultura y Educación
Calle 12 N° 847
Torre Gubernamental 1 – Piso 11
La Plata – Buenos Aires (CP 1900)

■ La organización de la enseñanza

“(…) 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.”(INFOD 2008)

Organizar la enseñanza desde los ámbitos de experiencia, exige poner el foco en las experiencias que transitan los niños en el Jardín de Infantes y que necesitan ser resignificados, ampliados y profundizados desde los contenidos que emergen de las áreas curriculares.

Resulta necesario que los niños transiten múltiples experiencias en los distintos ámbitos los cuales deberán ser enriquecidos por entramados de saberes curriculares, favorecedores del desarrollo de las capacidades.

Como finalidad formativa, la alfabetización es considerada en sentido amplio e integral. Se configura en procesos de enseñanza que implican la participación en una variedad de experiencias para conocer la realidad e interactuar con ella. (Política de enseñanza (2012). MEN P: 37) Es en este marco que el concepto de alfabetización cultural propicia la introducción a mundos simbólicos y materiales que condensan prácticas sociales y culturales diversas. El mismo tiene el propósito de promover, paulatinamente, la formación de usuarios autónomos de múltiples lenguajes, y así también lectores críticos, que disfruten de las producciones que ofrece el entorno, pero que también que sean capaces de producir las propias. (DC Res.5024/18, P: 18).

Tal como lo expresa Morín, E (2015) “... los niños hacen funcionar espontáneamente sus aptitudes sintéticas y sus aptitudes analíticas, sienten espontáneamente los vínculos y las solidaridades. Somos nosotros los que producimos formas de separación y que les enseñamos a constituir entidades separadas y cerradas”. Es en este sentido en donde se recupera “(…) el principio de globalización- articulación de contenidos como modos de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de los ejes organizadores significativos para los niños” (Violante, R; Soto, C.: 2011). Así se presentan los ámbitos de experiencias irrenunciables en los Jardines de Infantes, conceptualizados como: “(…) constructo conceptual que insta a conjugar situaciones y experiencias, entramando saberes curriculares, evitando la atomización disciplinar, en pos de una integración del saber y una educación integral, sin que esto implique desconocer los posicionamientos epistémicos de los saberes curriculares que se entraman” (DC Res.5024/18) y categorizados en:

- Ámbito de experiencias de juego.
- Ámbito de experiencias cotidianas.
- Ámbito de experiencias de descubrimiento del entorno.
- Ámbito de experiencias de comunicación.
- Ámbito de experiencias estéticas.

Pensar la organización de la enseñanza en torno a experiencias significativas que transitan los niños, desde los ejes propuestos, requiere articular los contenidos de las áreas de enseñanza, en algunos de los formatos como el Unidad didáctica, el de Proyecto, el de Secuencia didáctica, u otros, mientras se recupera lo explicitado en el Diseño Curricular: “ Lo importante es que se pueda “visualizar” y comunicar con sólidos fundamentos, la relación y la coherencia entre los componentes de la planificación” (DC.Res. 5024/18, P: 105)

Dirección de Educación Inicial

Dirección General de Cultura y Educación
Calle 12 N° 847
Torre Gubernamental 1 – Piso 11
La Plata – Buenos Aires (CP 1900)



Para ello habrá que revisar algunas decisiones e interrogantes que comienzan a surgir:

¿Se necesita diseñar una proyección específica para cada ámbito?

Si la secuencia didáctica refiere al desarrollo de un área curricular específica, ¿se legitima como estructura didáctica en los ámbitos de experiencias?

¿Qué lugar ocupa la multitarea en este contexto didáctico?

Para ensayar algunas respuestas a estos interrogantes, sin caer en determinismos enfáticos sobre certezas particulares, recuperaremos algunas afirmaciones:

- El Nivel Inicial, ha tenido una reconocida y vasta trayectoria didáctica, en la que se han privilegiado formas de organizar la enseñanza desde formatos que articulan los saberes curriculares (por ejemplo: Proyectos y Unidades didácticas). En este sentido, podríamos afirmar que la interdisciplinariedad que exigen los ámbitos de experiencia, no se presenta como un desafío inédito. Cada ámbito de experiencia, y desde el plano de la enseñanza, se puede abordar con una o más proyecciones en forma simultánea, en tanto las mismas supongan una labor didáctica que integre los contenidos de las áreas curriculares.

Al poner en juego estas proyecciones en el plano de los aprendizajes – ámbitos de experiencias- se debe producir una interpelación en relación a la comprensión de la forma globalizada de aprender de los niños, hecho que exime de presentarlas, anunciarlas y organizarlas como abordajes disciplinares. Sí, en cambio, requiere no perder de vista la necesidad de pensar en condiciones didácticas que favorezcan el aprendizaje significativo de los niños.

- La articulación de saberes curriculares del DC que se plantea como exigencia de la construcción del ámbito de experiencias, no inhabilita la organización de secuencias que provienen de un trabajo didáctico en relación al desarrollo de uno o dos contenidos de un área curricular específica. Pensar al aprendizaje en un sujeto que construye el conocimiento a través de interacciones sucesivas, supone presentar propuestas de enseñanza en que las situaciones didácticas no aparezcan como únicas y fragmentadas, siendo necesario prever recorridos que permitan al niño hacer aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento. De este modo, al elaborar la propuesta en el marco de una secuencia didáctica, resultará necesario tener en cuenta que, "la intención de los pilares es la de sistematizar principios de enseñanza para tener en cuenta a la hora de planificar e implementar propuestas en la Educación Inicial. Cada docente, artesano de su contexto práctico, los recontextualizará de acuerdo a sus modos de enseñar, con las características de su grupo de niños y con aquello que se propone enseñar." (Política de Enseñanza. MEN 2012 P: 51)

Como mandato curricular se debe organizar y enriquecer los ámbitos de experiencias, mientras se privilegia la multitarea que se desprende de las distintas estructuras didácticas elaboradas, en modalidades de pequeño grupo, y se abre la posibilidad de conjugar la propuesta didáctica para realizar experiencias significativas en cualquier ámbito. Desde un formato específico (proyecto, unidad didáctica, secuencia) se proyecta organizar la multitarea asumiendo el desarrollo de distintas propuestas en forma simultánea las cuales se han planificado en los distintos grupos. Por ejemplo, en el contexto de una Unidad didáctica, un grupo, podrá estar desarrollando un juego dramático en función del contexto indagado por un lado, en tanto que otro grupo puede continuar con la sistematización de la información relevada, mientras que otro, trabaja en la expresión bidimensional y/ o tridimensional de los saberes que se están construyendo. En este caso, se aseguran las experiencias en distintos ámbitos en forma simultánea.



En todos los casos, la multitarea, se retoma como uno de los pilares de la didáctica del Nivel Inicial, los cuales suponen: “[...] ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada.” (Violante, R y Soto, C.: 2011).

Es imprescindible en esta tarea reconocer que exige un trabajo sistemático de la capacidad de trabajar con otros y el desarrollo progresivo de la autonomía, en el reconocimiento de la heterogeneidad de las formas de aprender. Para el logro de lo explicitado, se deben flexibilizar los tiempos mientras se ofrecen ambientes áulicos e institucionales pensados y desarrollados desde una intencionalidad didáctica, con disponibilidad de espacios, de recursos y climas respetuosos de la multiplicidad de formas de resolver que emergen.

En torno a la organización de la multitarea:

“[...] es importante considerar que existen diferentes opciones con las que cuenta el docente para trabajar con el pequeño grupo y diferentes criterios posibles a tener en cuenta para organizarlos y tomar decisiones didácticas. Grupos homogéneos, heterogéneos, conformados en forma libre por los niños, definidos de antemano por el docente, sostenidos en el desarrollo de una secuencia de enseñanza, o variados. Lo importante es alternar, dando a los niños múltiples posibilidades de intercambiar puntos de vista, modos de hacer con sus pares, “lugares”, roles alternativos en los diferentes subgrupos de los que forme parte.” (MEN: 2015)

Algunos interrogantes para la revisión de las prácticas en los jardines de infantes

Revisando los acuerdos didácticos institucionales:

¿Qué modalidades asume en la institución y en las prácticas de sala la organización de la enseñanza como multitarea? ¿Sobre qué criterios se organizan los grupos? ¿Con qué frecuencia se plantea la multitarea? ¿Cuándo y cómo se revisan las decisiones asumidas? ¿Qué desafíos se les presentan en su desarrollo? ¿Qué aspectos favorecedores reconocen en esta organización? ¿Desde qué proyecciones se aseguran y enriquecen los ámbitos de experiencias? ¿Cómo se organiza el tiempo pedagógico (diario/ semanal/ anual) desde el criterio de asegurar los ámbitos de experiencias de los niños con propuestas de enseñanza organizadas por los docentes? ¿Qué decisiones se toman en relación a los recursos materiales y los espacios al interior de cada propuesta didáctica?

Bibliografía ampliatoria:

-Ministerio de Educación de la Nación. La organización de la enseñanza. CABA. Argentina. 2015.
-Dirección de Educación Inicial. La multitarea: una modalidad de organización de la enseñanza. Documento 5. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. Argentina. 2017.

Links de interés:

<https://www.youtube.com/watch?v=Sv4Wt5bW-1A> “Las didácticas específicas por niveles de enseñanza y su abordaje en la formación docente. La didáctica de la educación inicial”. Mg.Violante, Rosa. Conferencia. Santa Fe. 2018.

Bibliografía

- Anijovich, R. Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 2014.
- Dirección General de Cultura y Educación. Marco Curricular Referencial. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. La Plata. Argentina. 2018.
- Dirección de Educación Inicial. La multitarea: una modalidad de organización de la enseñanza. Documento 5. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. Argentina. 2017.
- Dirección de educación y Deportes. Marco Nacional de integración de los aprendizajes. Hacia el desarrollo de las capacidades. Presidencia de la Nación. 2017.
- Dirección General de Cultura y educación. La Gestión de la educación en los Jardines de Infantes en clave de actualización curricular. Comunicación Conjunta N° 01/19. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación: Diseño Curricular para la Educación Inicial. Segundo Ciclo. Provincia de Buenos Aires. Argentina. Resolución 5024/18.
- Malajovich, A. "La Educación inicial en la actualidad: Desafíos y posibilidades". En Temas de educación inicial. Año 10. Número 20. ISPEI "SARA C. DE ECCLESTON". DFD. Ministerio de Educación. GCBA. Argentina. 2014.
- Ministerio de Educación de la Nación. Actualizar el debate de la educación Inicial. Políticas de enseñanza. Documento de trabajo. Ministerio de Educación de la Nación. 2012.
- Ministerio de Educación, ciencia y tecnología. La sala multiedad en la Educación Inicial. Una propuesta de lecturas múltiples. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. 2007. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000901.pdf>
- Moreira, Marcos. "Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza" Universidad Federal Do Rio Grande do Sul, Brasil en: Archivos de Ciencias de la Educación, Vol. 11, no 12, diciembre 2017, e029. ISSN 2346-8866. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. 2017.
- Morin, Edgar (2015): "Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación". Editorial Nueva Visión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.