

Creativa

SUPLEMENTO PARA NIVEL INICIAL

EDICIÓN N°2 - DICIEMBRE 2023



CORRIENTES

Ministerio de Educación

Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa

Consejo General de Educación



#educacióncorrientes



@ministeriodeeducacioncorri8501



MinisterioEducaciónCorrientes



7 Gabriela Valiño
El valor del juego para el desarrollo y el aprendizaje de los niños.

15 Analía García
Políticas Interministeriales de fortalecimiento pedagógico en el trabajo con la Primera Infancia.



4 Ruth Harf
Cuando nos preguntamos acerca de la Articulación.



11 Celia Rosemberg
Plan Jurisdiccional de Alfabetización inicial. Programa Infancia.

Este material comparte imágenes fotográficas debidamente autorizadas.

Para facilitar la lectura del texto, en todo este documento pedagógico, se utilizan las expresiones niño/s; maestro/s; docente/s; en sentido genérico, sin discriminación alguna de la cuestión de género.

SUMARIO

DICIEMBRE 2023

Dirección y Coordinación Editorial
Dirección y Coordinación Pedagógica
Laura Sassón
Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa

María Lidia Zacarías
Consejo General de Educación

- 18** Ministerio de Educación - Ministerio de Desarrollo Social.
¿Qué es lo intersectorial en Educación de la Primera Infancia?
- 22** Rut Kuitca . La Ciudadanía de las Infancias, su educación y bienestar.
Un compromiso de todos y todas.
- 24** Alejandra Castiglioni. Construir ciudadanía desde la educación intercultural crítica.
- 28** Susan De Angelis. Entre rondas e iteraciones: de educación digital infantil en tiempos de IA.
- 34** Claudia Stella. De libros y lecturas.
- 39** Ministerio de Educación. Trayectorias Escolares: Modalidad: Educación Domiciliaria y Hospitalaria - Educación Especial.
- 44** Documentos pedagógicos de interés.

SUPLEMENTO CURRICULAR DE NIVEL INICIAL / MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CORRIENTES / SUPLEMENTO N° 2

Supervisoras de Nivel Inicial del Consejo General de Educación:

Claudia L. Fonseca - Beatriz E. Tones.

Diseño Gráfico Javier Alfredo Daruich.

AGRADECIMIENTO

Especialmente a todos los Jardines de Infantes y Centros de Desarrollo Infantil, que colaboraron con las imágenes para acompañar este documento pedagógico.



Descarga el Diseño Curricular en
www.mec.gob.ar/disenio-curricular-nivel-inicial/

Te invitamos a ser parte de

Creativa
TU OPINIÓN NOS INTERESA





AUTORIDADES

Dr. Gustavo Adolfo Valdés
Gobernador

Lic. Práxedes Ytatí López
Ministra de Educación

Dra. Pabla Muzzachiodi
Secretaria General

Dr. Julio C. de la Cruz Navías
*Subsecretario de
Gestión Educativa*

Prof. María Silvina Rollet
*Presidenta del
Consejo General de Educación*

Lic. Julio Fernando Simonit
*Director de Planeamiento
e Investigación Educativa*

EDITORIAL

Queridos/Estimados docentes, comparto con Uds. esta Editorial, que refleja el trabajo comprometido y fructífero que realizan en conjunto, en el cual todos y cada uno de ustedes, maestros, equipos de conducción, junto a los estudiantes de los ISFD, transforman y actualizan sus prácticas de enseñanza, a lo largo de nuestra provincia, para ofrecer a los niños, una **propuesta integral**, que abrace la particularidad del Nivel Inicial en los distintos contextos institucionales.

Los invito a recorrer y conocer esta segunda edición de **Creativa**, donde encontrarán propuestas de enseñanza sobre Desarrollo del Lenguaje, Alfabetización Inicial, Educación Digital, Programación y Robótica, junto con inspiradoras experiencias de juego para ser abordadas en cada una de las salitas, transformándolas en tiempos de disfrute y aprendizaje.

Este Suplemento, ofrece también, una mirada reflexiva sobre la Literatura, para que las palabras poéticas "suenen y envuelvan" la imaginación de los más chiquitos. Encontrarán además las voces de especialistas que se suman a las nuestras, en pos de garantizar el derecho a la educación desde el nacimiento, esto es, concebirlas como ciudadanas a quienes debemos proteger y resguardar. Y aquí, las obligaciones, son nuestras. Por ello, continuamos trabajando intersectorialmente con el Ministerio de Desarrollo Social, para que, las maestras de los 33 Centros de Desarrollo Infantil, sigan fortaleciendo sus propuestas de enseñanza.

Creativa, es reanudar el profundo y vital significado del Nivel Inicial, en letra de reconocidos profesionales quienes, generosamente, colaboraron con la excelencia de sus conocimientos académicos. Les propongo transitar sus páginas y desde su lectura, diseñar nuevos proyectos didácticos para estimular y mantener la mirada de asombro de nuestros pequeños cuando, acompañados por sus maestros, descubren maravillados, nuevos mundos de conocimiento.

¡A todos, el mayor de los éxitos!

Práxedes Ytatí López

Ministra de Educación de la Provincia de Corrientes

¿QUÉ DICEN NUESTROS LECTORES DE LA PRIMERA ENTREGA DEL SUPLEMENTO *Creativamente*?

El suplemento de Nivel Inicial, *Creativamente* me parece un recurso valioso para ayudar a comprender mejor nuestro Diseño Curricular y los cuadernillos de Desarrollo Curricular. Leer, releer y compartir con otros docentes nos anima a buscar nuevos modos de enseñar y de aprender; fortaleciendo las capacidades que nos propone este documento.

Muy productivos todos los aportes de los autores sobre las diferentes temáticas donde fueron seleccionados de forma minuciosa las fotografías que permiten imaginar las experiencias vividas a partir del contacto con la naturaleza.

Me parece muy buena esta revista ya que podemos encontrar algunas actividades para llevar adelante en nuestra sala, y también reflejan las actividades que se vienen desarrollando en el nivel inicial. Un modelo para otros niveles.

Es un material muy atractivo, con bibliografías sugeridas, puede apreciar que el artículo de la página N° 6, APRENDER Y ENSEÑAR CON NUESTROS ARTISTAS, se puede enseñar desde una crítica y ampliar horizontes.

Es muy interesante y actual. Acompaña justamente las orientaciones didácticas en los nuevos enfoques pedagógicos.

Quiero agradecer por esta publicación ya que representa un interesante recurso en el cual los docentes podemos encontrar propuestas significativas y la información necesaria sobre los contenidos actuales del diseño curricular, excelente!!!

El suplemento es una herramienta más para que nuestro trabajo en el aula sea significativo brindando a los niños diferentes experiencias para el desarrollo integral del mismo.

La implementación de la revista, está muy interesante para aplicar en la sala, también es un modelo a seguir para otros niveles Educativos.

Pusimos en práctica el juego del tumbalatas en salas de 5 años y en articulación con primer grado donde los niños fueron pasando diferentes niveles y obstáculos muy divertidos.



¡Te invitamos a ser parte de

Creativamente

TU OPINIÓN NOS INTERESA
Escanea el código QR y dejanos tu opinión





ARTICULACIÓN Esc. Primaria N° 985 - E.J.I. N° 54

Cuando nos preguntamos acerca de la Articulación

Ruth Harf

Los mellizos entraban a la escuela en primer grado y cumplían seis años ese mismo día. Durante las semanas anteriores, para los chicos y su familia esa coincidencia se convirtió en algo mucho más significativo que una superposición de fechas. Atravesar la barrera entre el jardín de infantes y la escuela equivalía a una suerte de final de etapa y de nuevo comienza, el cruce de un umbral decisivo (...) cargado de simbolismo.

Beatriz Sarlo 2005. Primer día de clases.

Parece una pregunta redundante. Lo interesante es que así comenzamos viendo que podemos entender la articulación como objeto o como proceso. Si la articulación fuese un objeto, es algo que vemos, que tocamos, que fotografiamos, algo que está o no está. En cambio, si la planteamos como verbo, la vemos como algo que se va produciendo, algo que necesita tiempos y espacios, que necesita protagonistas y propuestas. Y más que nada tratamos de ver a la articulación como un proceso integral, del cual no debería ni podría ser ajena, ninguna de las circunstancias que atraviesan una institución.

Ver a la articulación como un proceso integral, del cual no debería ni podría ser ajena, ninguna de las circunstancias que atraviesan una institución.

Buscando ejemplos que hacen a la vida de una institución escolar, podríamos hacer referencia a la comunicación: no es un hecho, no es objeto, no es algo que se hace, se resuelve y se termina. La comunicación es proceso, es algo de lo cual está "amasada" la institución, le es inherente. Como decía en alguno de sus escritos Jean Paul Sastre, desde el existencialismo: "El hombre es un ser amasado en tiempo y espacio y somos pasado, presente y futuro a la vez". Es de allí que podemos parafrasearlo diciendo: "La institución escolar es una entidad amasada en la articulación y es pasado, presente y futuro a la vez". Del mismo modo que el hombre no puede existir ni ser pensado sin la dimensión temporal y espacial, la institución escolar no puede existir ni ser pensada sin el proceso de articulación. Esto será así a condición de que **consideremos a la articulación más como un punto de llegada que como un punto de partida: es algo que da dirección a las acciones que se realizan en la escuela. En tanto proceso es un camino a recorrer, un proceso constante y con posibilidad de continua revisión, confirmación y modificación de concepciones y acciones.**

LA ARTICULACIÓN Y LOS MITOS, SUPUESTOS Y REPRESENTACIONES

Comenzaremos dejando asentada una premisa que sostenemos ya desde hace mucho tiempo:

¡Basta con sostener y emitir afirmaciones dogmáticas y perimidas y basta con llevar a cabo prácticas fragmentadas, las cuales solamente adquirirán sentido si se cambia la mirada que se tiene sobre la escuela y se la comprende como un

sistema totalizador y funcional que busca mejorar la calidad educativa y las oportunidades de aprendizaje de nuestros estudiantes!

Ejemplo de estas afirmaciones y prácticas (a veces con carácter de mitos y tradiciones que no se cuestionan y por lo tanto muchas veces se mantienen "insolubles"):

- ✓ Que se da sólo entre la última sección de Nivel Inicial y 1º grado o año de Primaria/EPB.
- ✓ Que los únicos responsables y actores son los docentes de sala de 5 y 1º grado o año.
- ✓ Que alcanza con un par de visitas de los nenes a Primaria.
- ✓ Que la planificación consiste en una rápida "reunión" entre ambos docentes para informar y confirmar modo y fechas de visitas.
- ✓ Que su única función es que los chicos no sientan tanto el pasaje al otro nivel. "Preparación para".
- ✓ Que se puede realizar sin necesidad de acuerdos, visiones y revisiones compartidas.
- ✓ Que la continuidad de la enseñanza se garantiza si Primaria es "alargue" de Nivel Inicial.
- ✓ Que la articulación ni involucra ni importa a los docentes de las demás salas y grados.
- ✓ Que los directivos no intervienen en las decisiones sobre la articulación.

Las propuestas que se puedan elaborar en las instituciones deberían tener en cuenta estos aspectos:

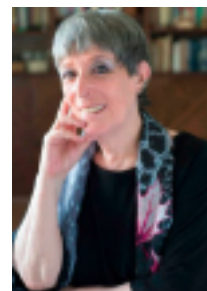
- ✓ Se requiere una tarea institucional conjunta con una mirada más abarcadora, que vaya más allá de lo que pase en la sala de 5 años o en el 1º grado/año, y que no dependa únicamente de la buena voluntad de docentes y familias.
- ✓ El desafío de una continuidad educativa en el trayecto escolar de los alumnos requiere considerar la elaboración de un proyecto educativo continuado.

ARTICULACIÓN Y CONTINUIDAD EDUCATIVA

La continuidad educativa se define como el tránsito del sujeto-alumno (niño, joven, adulto) por el sistema educativo, identificándose en este proceso puntos de partida (de inicio) y puntos de llegada (cierre, acreditación) para cada nivel, lo que a su vez permite el pasaje al siguiente.

RUTH HARF

Ruth Harf rhurf@filo.uba.ar
www.ruthharf.com.ar



- ✓ Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Licenciada en Psicología (UBA). Es Profesora Titular del Instituto de Formación Docente «S. Eccleston» y de la «Escuela Nacional Normal N° 4» (CABA).
- ✓ Profesora en la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL, UBA).
- ✓ Directora del Centro de Formación Constructivista, Equipo de capacitación en territorio para Directivos de nivel Inicial de la Escuela de Maestros.
- ✓ Autora de los libros: entre los que se encuentran «Conduciendo la escuela», «Estrategias para la acción directiva», «Construcción de liderazgos en la Gestión Directiva» (en colaboración con otros autores). Asesora y capacitadora para Fundación «Sociedades Complejas».

Escuela Primaria N°656 y J.I.N. N° 64 - Sauce



La continuidad educativa requiere que los diferentes niveles se articulen entre sí. Articular desde esta perspectiva, implica elaborar estrategias y acciones que permitan hacer que el pasaje del sujeto/alumno de un nivel al otro sea lo más fluido posible.



Escuela Primaria N° 709 y J.I.N. 68. Empedrado

Es facilitar el pasaje de los alumnos dentro del sistema, la transición a un nuevo entorno, a un nuevo rol, a nuevas expectativas, nuevas alternativas. Toda transición conlleva posibilidades de éxito y de fracaso. Esto depende en gran medida de las posibilidades de cada individuo, pero mucho también depende de cada entorno, de cada propuesta, de cada colectivo y por sobre todo, de las interacciones que genere el encuentro con los otros. En la continuidad educativa inciden las normas que regulan el sistema, las instituciones, los proyectos, los sujetos, los recursos disponibles. También damos una gran importancia a las condiciones sociohistóricas y sociopolíticas que regulan el sistema educativo en su totalidad. La continuidad educativa requiere que los diferentes niveles

se articulen entre sí. Articular desde esta perspectiva, implica elaborar estrategias y acciones que permitan hacer que el pasaje del sujeto/alumno de un nivel al otro sea lo más fluido posible. Hablar de que este pasaje sea lo más fluido posible amerita analizar y reconsiderar las acciones que se llevan a cabo actualmente en las instituciones educativas y, más que nada, cuestionar (poner bajo cuestión, poner bajo la lupa) las concepciones que les sirven de basamento. Sostenemos que no se deberían considerar estas acciones como "hechos naturales" sino como "construcciones artificiales", es decir propias de contextos sociales, políticos e históricos particulares. Es por ello que deseamos poner el acento en algunos aspectos que para muchos pueden sonar a "verdades de Perogrullo", por lo obvias, pero para otros no lo son tanto. Es evidente que una de las razones esenciales para estas reflexiones tiene que ver con la necesidad de garantizar que el alumno continúe su tránsito y pasaje por los diferentes niveles que conforman el sistema educativo del modo más adecuado posible. La continuidad va acompañada de la idea de cambio, no de la idea de detención, mantenimiento o prolongación sin sentido. Es considerar cuáles son los pasos necesarios para el pasaje de un nivel a otro. Plantea Frabboni que se debe asumir "el compromiso de promover tanto acciones de continuidad vertical (...) como ocasiones de continuidad horizontal (...)" (Frabboni, 1996: pag. 73).

ARTICULACIÓN, CONTINUIDAD, CAMBIO Y LOS NIÑOS

El logro de la articulación se requiere la elaboración de proyectos institucionales compartidos con la participación de todos los actores; porque implica la búsqueda tanto política como institucionalmente de continuidades que den coherencia a la propuesta de la escuela. Hablar de proyectos de articulación interniveles, es claro indicio de que se considera al proceso de articulación como uno más de los aspectos de la tarea institucional que debe ser parte de las líneas de acción encarada en toda su complejidad por cada institución. Uno de sus aspectos más importantes de los Proyectos Educativos Institucionales es que comprometen a toda la institución escolar, y por lo tanto procuran estimular las prácticas colec-

tivas de planificación y de acción educativa conjunta. Cuando hemos definido articulación educativa, tanto como articulación inter e intraniveles, hemos puesto el acento en que es esencialmente una tarea colectiva. No se puede articular a solas: la docente de sala de 5 años o la de 1° grado; la directora de Nivel Inicial o la de Primaria si no trabajan de manera compartida no podrán hablar de que están articulando por más ejercitaciones, actividades, etc. que propongan a sus alumnos y a las familias.

ARTICULACIÓN: IDEAS A TENER EN CUENTA

- 01 Para construir un "puente" siempre es necesario un conocimiento mutuo de los contenidos, las formas de trabajo y la normativa de ambas "orillas".
- 02 Es importante elaborar un Proyecto Institucional de Articulación: a través del Proyecto Institucional el conjunto de la institución protagoniza el diseño de una parte de su destino.
- 03 Los objetivos y metas definidos y enunciados deben ser realistas, viables, pertinentes, posibles.
- 04 Se debe entender a la articulación educativa esencialmente como una tarea colectiva.
- 05 Es importante diferenciar entre estrategias relacionales y estrategias centradas en los contenidos; las que dan lugar a actividades centradas en aspectos vinculares y socio-afectivos y actividades centradas en los contenidos y la adquisición de competencias cognitivas.
- 06 Las actividades que muchos docentes e instituciones vienen realizando forman parte de su cultura institucional y más que eliminarlas, se debe proceder a su revisión y análisis crítico, para tomar las decisiones pedagógicas más pertinentes.
- 07 Cada institución escolar debe hallar su propio modo de abordar el proceso de articulación intra e interniveles teniendo en cuenta sus propias particularidades.

Bibliografía

- Aldeora, M. T. (1999) Articulación interniveles. En "Mensajes educativos" (5): 12 - 13, febrero de 1999. Ministerio de Educación y Cultura, Prov. de Córdoba. Argentina.
- Argos, Javier (1998). Escuela infantil y escuela primaria, entre la continuidad y el descontento. En: Sáinz, Ma. Carmen. "Educación infantil". España. Narcea.
- Azzerboni, D. Coord. (2005) Articulación entre niveles. De la educación infantil a la escuela primaria. Autores varios. Bs. As. Colección 0 a 5. La Educación en los primeros años. Novedades Educativas.
- Azzerboni, D. y Harf, R. (2003) Conduciendo la escuela. Bs. As. Novedades Educativas.
- Cerdán Isabel. Coordinación entre Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria. Aula de Innovación educativa (46): 33 - 37. Enero de 1996.
- Harf, R. La articulación interniveles: un asunto institucional. Novedades educativas (82): 25 - 29. Octubre de 1997.
- Harf, R. y Aquino, M. et al; (2006): La articulación interniveles: un compromiso institucional. Alternativas para su concreción. Curso de capacitación a distancia. Nahuel. Argentina
- Harf, R. y Azzerboni, D. (2008) Estrategias para la acción directiva. Bs. As. Novedades Educativas.
- Ministerio de Cultura y Educación. (1998) Argentina. Escuelas en transformación..
- Moscato, R. (2005) La articulación educativa. Una concepción sistémica para tiempos alterados. Buenos Aires. Encuentro Vaad Hajinuj - 24 de Febrero del 2005 - AMIA
- Pena, F. (2004) De la sala de 5 a primer grado. Continuidades en el área matemática. Propuestas de articulación. En Revista de 0 a 5, La Educación en los primeros años. Nro. 56 Enseñar matemática. Bs. As. Novedades Educativas.
- Ratto, J. (2001) Aportes y desafíos para la articulación. XI Curso para directivos. Consudec.
- Gimeno Sacristán, J. (1995) La transición de la Primaria a la Secundaria. Un rito de paso con poder selectivo. Cuadernos de Pedagogía. N° 238.
- Schvarstein, L. y Etkin, J. (1992) Identidad de las organizaciones. Bs. As.: Paidós.
- Zabza, M. (1996). Calidad educativa en la educación infantil. España. Narcea.

El valor del Juego para el desarrollo y el aprendizaje de los niños

En el marco de la implementación del Diseño Curricular de Nivel Inicial, entrevistamos a la licenciada Gabriela Valiño, especialista en Juego. La charla tuvo muchos momentos de análisis profundo sobre el valor del juego para el desarrollo y el aprendizaje de los niños.

GABRIELA VALIÑO

Licenciada en Psicopedagogía. Especialista en Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia.

El enfoque de Juego que traza el Diseño Curricular de Nivel Inicial de la provincia de Corrientes, expone claramente el poder plantearlo como una práctica social “una actividad compartida con otros”, ¿Cómo se relaciona este enfoque con el aprender a jugar?

Es importante retomar del Diseño Curricular esta primera definición, porque establece un marco novedoso. Al asumir que el Juego es una práctica social, se reconoce que es una manifestación de la cultura que se aprende y se enseña a través de la experiencia social. Jugar de manera frecuente con otros que expresan distintos estados de conocimiento sobre la situación de juego, favorece intercambios a través de preguntas, comparaciones, explicaciones, entre otros.

Ahora bien, es importante destacar que solo en pequeños grupos -3 o 4 personas- son posibles este tipo de intercambios que configuran dinámicas de participación y acción que favorecen el aprendizaje.

A partir de lo que nos explicas, la organización en pequeños grupos es una condición para el aprendizaje del juego, sin embargo, al momento de llevarlo a experiencias de enseñanza, resulta difícil organizar a las salas de ese modo.

¿Podrías darnos algunas ideas que faciliten la toma de decisiones de maestras e instituciones?

Sé que es difícil este cambio porque todavía quedan resabios de algunas creencias y concepciones que pretenden que el docente controle al grupo de manera total y homogénea. Entiendo

que proponer la organización en pequeños grupos puede resultar desafiante. Voy a intentar aportar algunas herramientas que colaboren en una organización grupal diferente, especialmente pensando en la enseñanza del juego.

01 Tener presente que cada grupo de juego puede estar conformado por 3 o 4 niños,

02 en el caso de que se utilicen agendas semanales, utilizar un ícono que represente el juego en pequeño grupo para promover la anticipación en niños,

03 explicar al grupo qué tipo de juego van a jugar porque les permite activar conocimientos construidos en experiencias previas,

04 organizar los materiales de juego con anticipación para cada uno de los grupos de juego ya que la organización de los materiales en el espacio puede favorecer la organización grupal,

05 unos días previos a la implementación de la propuesta de juego, pueden escribirse los nombres de quienes conforman cada grupo en una lámina/hoja para que oficie de referente para consultas,

06 cada grupo podría estar identificado con un color o un ícono que puede quedar señalado en el piso, la pared o una mesa con la intención de agilizar la organización grupal y el comienzo de los juegos.

Los puntos **05** y **06** favorecen la lectura de significados a través de la escritura o de íconos y de este modo se amplía la autonomía de los niños y la corresponsabilidad en la organización de la sala y los materiales. Pienso que es importante renovar nuestra confianza en su capacidad de aprendizaje. Si les decimos qué vamos a hacer y cómo y les pedimos hacerlos de manera colaborativa, van a ir aprendiendo y asumiendo un rol protagónico en una organización grupal que amplía su libertad de participación y acción.



J.I.N. Nº 33 - Monte Caseros . Anexo "Gurisitos"



E.J.I. Nº 13 - Mercedes

Estos procesos se van construyendo a través de experiencias de juegos frecuentes, en las que es posible jugar distintos tipos de juegos, distintos juegos y con diferentes personas. La variación de las situaciones de juego en el marco de una propuesta educativa respaldada en contenidos de enseñanza es la clave para favorecer el desarrollo integral a través del juego.

Las características de cada tipo de juego se aprenden -no surgen de los materiales ni del interior de cada persona- y no deben quedar adheridos a una temática o consigna en particular.

C.D.I. Rosa Garuá - Corrientes, Capital



¿El desarrollo evolutivo de los niños, tiene relación con el aprendizaje del juego?

Es una muy buena pregunta porque nos permite aclarar las diferencias entre perspectivas acerca del desarrollo de la primera infancia y el juego. Los enfoques que asocian los logros del desarrollo a determinados rangos de edad, incluyen al juego como una conducta típica de la infancia determinada por los avances de cada etapa evolutiva. Esta manera de pensar sigue vigente en el diseño y la comercialización de juegos por edad, y muchas veces se espera que a mayor edad mayor capacidad de juego. La experiencia en educación demuestra que no es así. Cuando elegimos una perspectiva sociocultural del desarrollo humano, el análisis sobre el juego se organiza desde otras categorías. Corresponde recordar que hace ya muchos años, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del Nivel Inicial establecieron que las condiciones de vida constituyen un determinante para el aprendizaje del juego.

Vigotsky es un referente fundamental del enfoque sociocultural que analiza una relación de mutua implicancia entre desarrollo y aprendizaje. Este enfoque sostiene que el aprendizaje organizado a través de propuestas de enseñanza favorece el desarrollo. **En el caso del juego, no se trata de esperar una edad para enseñar a jugar o enseñar determinados juegos, sino diseñar propuestas de juegos, ajustadas a los saberes y procesos alcanzados. Sabemos que para este autor el juego siempre está organizado a través de reglas, en algunos son explícitas y en otros implícitas. Es desde esta caracterización del juego que destaca su rol en el desarrollo de la regulación emocional y social, la representación de significados y el uso simbólico de los objetos.** Estos procesos se van construyendo a través de experiencias de juego frecuentes, en las que es posible jugar distintos tipos y con

diferentes personas. La variación de las situaciones en el marco de una propuesta educativa respaldada en contenidos de enseñanza es la clave para favorecer el desarrollo integral a través del juego.

“Cuando los maestros proponen...cuando los chicos crean”. Este es el título de un párrafo del Diseño Curricular de Nivel Inicial, que tomó tu perspectiva. Pero nos interesa mucho saber, cómo los pensaste, especialmente porque esta atribución de sentidos es un planteo original que te pertenece...

Cuando empecé a trabajar en el ámbito de la educación identifiqué dos maneras de pensar al juego que se contradecían entre sí. Por un lado, el juego atrapado por la didáctica y los campos disciplinares, y por otro lado, algunas alternativas menos guiadas que muchas veces resultaban débiles en relación con su sentido educativo. La diferencia fundamental entre estas dos formas tradicionales de incluir al juego se centra en quién define a qué se juega, y es desde allí que pensé en las denominaciones que tomaron en el Diseño Curricular. Además, quiero agregar que cuando propuse comenzar a pensar en los juegos que propone el docente y los juegos que organizan los niños fue porque para mí era y es importante, explicar que las características de cada tipo de juego se aprenden -no surgen de los materiales ni del interior de cada persona- y no deben quedar adheridos a una temática o consigna en particular. Es en este sentido que la posibilidad de que los niños organicen sus propios juegos, no sólo se relaciona con la libertad de elección, sino que implica la transferencia y transformación de los aprendizajes logrados en las diversas experiencias de juego. Por otra parte, para las docentes constituye una instancia de análisis sobre los aprendizajes

efectivamente logrados sobre las características de cada tipo de juego.

¿Estas dos maneras de jugar podrían continuar en el Nivel Primario? Lo preguntamos porque tal vez, podrían facilitar la transición inter niveles. ¿Qué te parece?

Sin dudas el juego como línea de continuidad puede favorecer la experiencia escolar en el ingreso al nivel primario. Pensar en los juegos que propone el docente son parte de la metodología de enseñanza que muchas escuelas primarias implementan de manera regular. Pienso que,

habilitar oportunidades para que los niños organicen sus propios juegos, más allá del tiempo del recreo puede enriquecer el proceso de aprendizaje y ampliar el bienestar subjetivo en un tiempo de cambio que muchas veces genera estrés.

Además, elegir al juego como un contenido cultural desde las salas obligatorias del Nivel Inicial y los primeros grados del Nivel Primario facilita la planificación conjunta entre docentes de los dos niveles. Este trabajo permitiría la enseñanza de juegos entre pares que puede ser una experiencia muy positiva para los niños.

Escuchamos decir, en muchas oportunidades, que el juego tiene que complejizarse. ¿Cuáles serían las claves que tiene que tener en cuenta el maestro, para complejizar el juego y por qué aseguras eso?

En el caso de Corrientes la clave está en el Diseño Curricular. La selección de contenidos de enseñanza en relación con el estado de conocimiento de cada grupo es el primer aspecto a definir. En este sentido, las entrevistas a las familias adquieren relevancia. Preguntar si juegan en familia y a qué, indagar sobre cómo resuelven la compra de juegos y juguetes, si juegan al aire libre y con qué frecuencia, son algunos de los interrogantes que permiten un acercamiento a la biografía de juego de cada quien. Por otro lado, en el contexto de las salas las oportunidades para jugar entre pares aportan información valiosa para establecer un punto de inicio y seleccionar contenidos prioritarios para cada grupo. Algo a tener en cuenta, es que la complejización de los juegos involucra distintas decisiones en el juego dramático, de construcción y con reglas convencionales, y en ese sentido requiere un análisis metódico. Por otra parte, la jerarquización de indicadores de aprendizaje que han incluido en el diseño curricular es la hoja de ruta para monitorear el proceso de aprendizaje y hacer los ajustes necesari-



J.I.N. N° 67 Bella Vista

rios.

Ahora que vos tomás el tema de la familia, las entrevistas o encuentros con las familias. ¿De qué modo puede favorecerse la promoción del juego en las familias y/o la comunidad desde la institución escolar?

Me parece que hay varias maneras de activar el tema desde las instituciones encargadas de la educación de la primera infancia. Las entrevistas o encuentros con las familias son un contexto muy propicio. La clave es generar conciencia sobre las decisiones de los adultos con relación al juego de los niños. La investigación ha identificado tres tipos de actitudes de los adultos con relación al juego: cuando lo enriquecen, cuando lo limitan y cuando sólo lo aceptan. Es muy importante comunicar a los adultos de crianza que su participación en el juego es la clave para su complejización, porque alienta la imaginación, los diversos usos del lenguaje, la resolución de problemas, la regulación emocional, etcétera. Se trata de alentar a cada familia a jugar juntos en función de sus posibilidades reales, el acceso a materia-

les, la cantidad de integrantes, la disponibilidad de tiempo. Por otra parte, la documentación pedagógica de las situaciones de juego y las estrategias digitales de comunicación con las familias ocupan un rol central en la jerarquización de esta temática porque la combinación de imágenes, videos y textos breves son una herramienta que facilita la recepción del sentido de la comunicación.

Es muy importante comunicar a los adultos de crianza que su participación en el juego es la clave para su complejización, porque alienta la imaginación, los diversos usos del lenguaje, la resolución de problemas, la regulación emocional, etcétera.



Los materiales son mediadores en el proceso de juego. Es decir son necesarios, sus características favorecen o inhiben el juego compartido y la resolución de problemas, pero en sí mismos no constituyen el juego. Somos los jugadores quienes hacemos jugar a los materiales.

Nos interesa recuperar en esta charla, la importancia de los materiales en los Juegos y por qué planteas distintos criterios para la clasificación.

Los materiales son mediadores en el proceso de juego. Es decir son necesarios, sus características favorecen o inhiben el juego compartido y la resolución de problemas, pero en sí mismos no constituyen el juego. Somos los jugadores quienes hacemos jugar a los materiales. Suelo decirlo porque sigue vigente la creencia de que son los objetos los que resuelven el juego. El análisis de los materiales es para mí un tema muy interesante. Considero que es fundamental analizar los materiales en el marco de las características específicas de cada tipo de juego porque solo desde allí es posible comprender su valor educativo. El Diseño Curricular explica de manera muy precisa los criterios para clasificar los materiales en cada uno de los tipos de juego. Tomo ese recorrido como punto de partida, para proponer la construcción de lazos de intercambio con la comunidad. Con el ámbito de la producción industrial, para identificar materiales de descarte que pudieran ser útiles para alguno de los juegos o para el diseño de juegos. Con las escuelas secundarias, sobre todo las técnicas, para diseñar proyectos con valor educativo para todos los involucrados, como por ejemplo diseñar

y producir juegos de mesa podría ser viable. Pienso que cuando las instituciones educativas comienzan a construir lazos con distintos actores sociales es posible ampliar su margen de influencia, con beneficios para los niños.

Sobre el cierre de la entrevista, seguimos conversando acerca del trabajo recorrido en nuestra jurisdicción. Gabriela fue y sigue siendo, una persona clave en la construcción de un saber específico para la docencia correntina. Nuestro Diseño Curricular lleva el acompañamiento estrecho de ella, no sólo en la elaboración sino también en la lectura crítica. Hace varios años que nos acompaña trazando itinerarios reales, de reflexión y análisis. Este tiempo de diálogo, es una nueva oportunidad para seguir aprendiendo.

¡Gracias Gaby por tu infinita generosidad!

Esc. Primaria N°303 "Concepción Ponce"
Jardín Anexo "Los Pinitos". Garaví, Santo Tomé



El desarrollo del lenguaje y la alfabetización temprana en la infancia

*El desarrollo del lenguaje y de la alfabetización es un tema que ocupa a la comunidad educativa en su conjunto y en el que ponemos foco especial desde nuestra provincia. En este artículo, la investigadora **Celia Rósemberg** nos acerca un análisis profundo de algunos aspectos de la alfabetización temprana y presenta el “Programa Infancia”, una iniciativa de Fundación Perez Companc en articulación con CIIPME – CONICET y el Ministerio de Educación de Corrientes, que se está implementando en 16 jardines de esta ciudad. INFANCIA (Interacción entre la familia, el nivel inicial y la comunidad para la iniciación a la alfabetización) tiene como objetivo promover el desarrollo de la alfabetización temprana en niñas y niños de nivel inicial y fortalecer el puente entre las familias y los jardines de infantes.*

1. Las bases de la alfabetización: lenguaje oral y sistema de escritura

Hoy en día existe un consenso básico entre educadores e investigadores respecto de un camino de aprendizajes que, antes del ingreso a la escuela primaria, contribuye a configurar el proceso de alfabetización. Sin embargo, interrogantes tales como, ¿qué habilidades y conocimientos específicos desarrollan los niños en sus experiencias tempranas en el hogar y en las salas de nivel inicial?, ¿cuáles son los más relevantes para el aprendizaje de la lectura y la escritura?, ¿cuáles son las interacciones, las prácticas y las actividades que facilitan el aprendizaje? son objeto de debate e investigación. Estos interrogantes nos orientan en la búsqueda de una mayor comprensión de las disparidades infantiles iniciales en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y en la búsqueda de alternativas para que estas no se sostengan a lo largo de las trayectorias escolares. La alfabetización es un proceso complejo y multidimensional, que involucra una serie de conocimientos y habilidades. Algunos de ellos, los más amplios y frecuente-

mente reconocidos como precursores tempranos de la alfabetización, se relacionan no sólo con el conocimiento de los usos y funciones de la escritura sino también con el principio alfabético y el sistema de escritura, la información sobre el nombre de las letras, su reconocimiento y trazado, la conciencia fonológica (esto es, darse cuenta de la estructura sonora de las palabras) y el establecimiento de las correspondencias grafo-fonema (letra-sonido). Otros factores de índole cognitiva y lingüística, que se desarrollan en la modalidad oral del lenguaje, sientan las bases del proceso de alfabetización. Como sostienen Dickinson, McCabe y Essex (2006), el desarrollo que alcance el lenguaje en las experiencias tempranas -aspectos fonológicos, léxicos (el significado de las palabras), sintácticos (la organización de las frases), discursivos y pragmáticos o comunicativos- resulta de gran importancia, porque todos ellos serán luego capitalizados para la alfabetización. Entre estos aspectos, el desarrollo del vocabulario, aspecto subestimado durante mucho tiempo (Biemiller, 2006), ha mostrado en las investigaciones de los últimos 15 años un papel



Celia Renata Rósemberg

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación y Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Investigadora principal (CONICET) y Directora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME- CONICET).

Profesora Titular de Investigación Educativa (Facultad de Filosofía y Letras - UBA).

En el CIIPME coordina Grupo ISOLCI (Interacción Social, Lenguaje y Cognición en la Infancia).

relevante en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. El conocimiento del vocabulario, esto es, la comprensión y el uso de palabras en la producción del discurso está asociado con el desempeño en lectura y escritura en los primeros años de la escuela primaria (Snow et al. 1995, Snow, 2006; entre otros).

Pero, ¿qué implica conocer una palabra?

Los niños conocen una palabra cuando reconocen su estructura sonora, es decir la secuencia de sonidos que la componen, pueden identificar el referente (objeto, cualidad o acción designada por la palabra) y saben su significado o concepto, esto es, conocen las características funcionales y perceptivas que comparte con otros objetos, cualidades o eventos del mismo tipo. Por ejemplo, los niños conocen la palabra 'sapo', cuando reconocen su forma sonora y no la confunden con otra que suena parecida como 'sopa', pueden asociarla con el referente apropiado y saben que se trata de un animal.

¿Por qué es importante que los niños conozcan y usen muchas palabras?

Un niño que conoce muchas palabras puede elegir aquellas más adecuadas para expresarse en cada situación, para que lo comprendan mejor sus interlocutores. Cuanto mayor es la cantidad de palabras que los niños conocen y usan, con más claridad y precisión se comunican, no sólo oralmente sino también por escrito.

Los niños que en los primeros años han desarrollado un vocabulario amplio y variado, pueden más tarde comprender mejor los textos que leen y pueden escribir narraciones, descripciones y exposiciones más fácilmente comprensibles por las otras personas.

Pero, la cantidad y diversidad de palabras que los niños conocen y usan no sólo incide en cómo comprenden y producen textos orales y escritos sino también en su facilidad para acceder al sistema de escritura ¿Por qué? Los niños comienzan a extraer las primeras palabras del continuo del habla que los otros participantes les dirigen en su entorno lingüístico, las relacionan con los objetos, personas y acciones en las actividades cotidianas, aprenden de a poco sus significados y, en las interacciones, comienzan a usarlas. Por ejem-

plo, cuando un niño juega con un adulto o con un niño mayor a la pelota, el pequeño puede reparar en el objeto -la pelota-, un objeto redondo que se usa para tirar, lanzar, rodar. Además, en el marco de la atención conjunta y de la motivación que genera el juego compartido atiende a cómo los otros nombran el objeto y comienza él mismo a hacer referencia a ese objeto durante el juego, o para dar lugar al juego, con vocalizaciones que va ajustando progresivamente a la forma adulta ('pota', 'palota', 'pelota) en las conversaciones con los adultos.

Así, los niños desarrollan habilidades de procesamiento lingüístico al aprender las palabras que escuchan y teniendo oportunidades de usarlas en las conversaciones diariamente. El niño que escuchó las palabras 'rama', 'rana' y 'rata', y aprendió sus significados, tuvo que analizar las formas sonoras de cada una de ellas para poder relacionarlas con el referente correcto. Este proceso de análisis permite que los niños precisen la representación sonora (o fonológica) de las palabras. Además, desarrollan representaciones sonoras o fonológicas más robustas de las palabras y ello incide en el desarrollo de la conciencia fonológica y ésta, a su vez, en el aprendizaje de la lectura y la escritura de palabras (Rosemberg, 2021).

En aquellos hogares en los que la escritura es una herramienta que se utiliza cotidianamente, los niños participan de una diversidad de situaciones compartidas, en las que ven escribir a otros, que les enseñan las letras, cómo trazarlas y los ayudan a escribir las primeras palabras. Si los niños tienen conciencia de la sonoridad de las palabras, tempranamente, pueden comenzar a establecer las correspondencias entre las letras y los sonidos. Sin embargo, las experiencias infantiles con el lenguaje oral y la escritura son muy dispares. La investigación ha mostrado que la amplitud y la diversidad del vocabulario que los niños poseen a los 5 años de edad se relaciona con sus habilidades de conciencia fonológica y de escritura de palabras. El vocabulario, además, predice el aprendizaje del sistema de escritura en primer grado y la comprensión lectora en tercer y cuarto grado de la escuela primaria (Rosemberg, Stein y Menti, 2012, Snow, 2006).

2 -La conversación, el juego, los cuentos y los versos y canciones como matriz del desarrollo del lenguaje y la alfabetización

Toda conversación es una oportunidad para el aprendizaje de palabras y de formas y estrategias de discurso variadas. Los niños aprenden el lenguaje en las conversaciones en las actividades cotidianas, cuando las otras personas están atentas a aquello que quieren comunicar y, en la interacción, los ayudan a hacerse comprender. Progresivamente, en la interacción con los otros ajustan la forma y el significado de las palabras que ya conocen a las formas que se emplean en la comunidad y,

también escuchan por primera vez y aprenden nuevas palabras.

Simultáneamente, al usar las palabras junto con las otras personas para narrar, describir, explicar y argumentar en situaciones que los implican afectivamente y los motivan, los niños aprenden a estructurar estas distintas formas de discurso. Así, aprenden a usar el lenguaje para

representar su experiencia personal. Cuando los interlocutores se comprometen en la situación conjunta y buscan comprender los conocimientos, eventos o sentimientos que los niños quieren comunicar, los ayudan por medio de estrategias discursivas a expandir, relacionar, explicitar e integrar adecuadamente toda la información necesaria. De este modo, los niños aprenden a construir discursos que son comprensibles para los demás, es decir que son coherentes y en las que toda la información se halla cohesionada.

También, el juego, actividad rectora en los primeros años (Elkonin, 1980), es una oportunidad para el desarrollo del lenguaje. Lenguaje y juego mantienen una relación bidireccional. Durante el juego, los/as niños/as usan el lenguaje para explicar y planificar los aportes de los otros participantes y para ello tienen que usar recursos lingüísticos complejos. A su vez, como el lenguaje contribuye a crear la estructura y la trama del juego, permite que la situación lúdica se despliegue, se sostenga en el tiempo y se torne cada vez más complejo, demandando el uso de recursos lingüísticos más sofisticados y, por lo tanto, brinda a los/as niños/as la oportunidad de desarrollarlos (Rosemberg, 2010).

Incluso, las disputas que se producen entre los/as niños/as, tienen un impacto en el lenguaje infantil. Ellas dan lugar a incipientes "justificaciones", que constituyen las primeras formas del discurso argumentativo (Migdalek, Rosemberg y Santibañez, 2014). En el juego dramático, la construcción del "como si", que conlleva imaginarse un mundo distinto

del real, los niños actualizan formas narrativas. Al requerir el cambio de roles de la realidad a la fantasía, el juego dramático se sostiene a través de transformaciones verbales explícitas que evitan la ambigüedad. Así, comunicar, por ejemplo, que un balde va a ser una cacerola y que unos bloques de madera van a convertirse en papas, requiere del uso de emisiones complejas, como la que Lucía le dice a su mamá en una situación de juego en su hogar “Hacemos que este balde era la cacerola que usaba para cocinar la comida, como hicimos el otro día. Ahora voy a comprar papa y batata y otras verduras para que pongamos adentro.”

En la interacción en el juego, la adyacencia entre las palabras del niño y las de los otros participantes, permite al pequeño ajustar las formas sonoras de las palabras a las formas convencionales que se usan en su comunidad ('pota', 'palota', 'pelota') y aprender nuevas palabras y sus significados. Los juegos con la sonoridad del lenguaje (“viene un barco cargado con aaaa” “veo veo una cosa que empieza con mmmmm”), el recitado de rimas, poesías, los trabalenguas, y también el aprendizaje de canciones favorecen el desarrollo de la sensibilidad y la conciencia fonológica. De este modo,

las situaciones de juego pueden ser entornos en los que los niños desarrollen un vocabulario amplio, diverso y menos familiar, formas discursivas, como la narración y la argumentación y estrategias de discurso explícito que son propias de la modalidad escrita del lenguaje. El juego constituye una situación informal que promueve muy tempranamente formas de hablar que son productivas para la alfabetización.

Las experiencias de lectura de cuentos tienen un lugar especialmente destacado en la alfabetización infantil. Están relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela y antes de su ingreso a ella. Las lecturas de textos ponen al niño en contacto con las características del discurso escrito: la organización de las palabras en frases sintácticamente complejas y un vocabulario menos familiar y preciso. Durante las lecturas, el habla de los cuidadores

es más abundante, más diversa, y sintácticamente más compleja que en otros contextos. Los participantes en la situación de lectura suelen centrar su atención en las ilustraciones del cuento y, en la interacción, los adultos nombran y señalan los objetos, personajes y eventos que se narran. Así, la lectura no adopta la forma de un monólogo; es, en cambio, una situación compartida y dialógica. La conversación durante la lectura es fundamental porque el adulto mediatiza en la interacción el aprendizaje de vocabulario que pueda ser menos familiar para los niños, el estilo del lenguaje escrito, que incluye formas sintácticas más complejas, las convenciones de la escritura, el libro como portador de texto, la comprensión y producción de discurso narrativo.

Si el adulto muestra el texto al leer y señala las palabras escritas, los niños pueden comenzar a establecer las relaciones entre las palabras orales y su forma escrita. En las renarraciones de los cuentos, los adultos y niños mayores habitualmente ayudan a los niños explicando y ordenando adecuadamente la información. En estas interacciones los pequeños hacen uso del vocabulario que es parte del texto y lo integran en frases más complejas. Cuando los cuentos se leen en distintas situaciones y de modo repetido, los niños conocen la historia, y se han aprendido fragmentos del texto; por ello pueden concentrarse en tratar de inferir las relaciones entre el texto oral y el escrito. Con el apoyo del adulto, los niños pueden comenzar a reconocer palabras y a escribirlas.

Tanto las situaciones de lectura de cuentos como el juego, las canciones y las conversaciones que en la oralidad conducen a que los niños y los otros participantes hagan uso de vocabulario preciso, sintaxis compleja y diversas formas discursivas generan oportunidades para el desarrollo de conocimientos que constituyen la llave que permite el ingreso al proceso de alfabetización.

3. El Programa INFANCIA. Interacción entre las familias, el nivel inicial y las comunidades en el inicio de la alfabetización.

El Programa INFANCIA se apoya en la evidencia científica que actualmente pone de relieve el potencial de

Las lecturas de textos ponen al niño en contacto con las características del discurso escrito: la organización de las palabras en frases sintácticamente complejas y un vocabulario menos familiar y preciso.

las experiencias lingüísticas tempranas, para generar mejores oportunidades de desarrollo y aprendizaje. Como se mostró en los apartados anteriores, la alfabetización comienza mucho antes de que los niños

ingresen a primer grado, cuando tienen la oportunidad de participar en sus hogares y en el nivel inicial de situaciones de conversación, juego y lecturas de cuentos con personas alfabetizadas (padres, maestras, hermanos) que mediatizan diversas habilidades, conocimientos y actitudes que inciden en el

dominio progresivo de la lectura y la escritura y a las que se engloba dentro del concepto de alfabetización temprana.

Desde los primeros meses de vida y hasta el ingreso a primer grado, el desarrollo del lenguaje oral, los juegos con la sonoridad de las palabras, el reconocimiento de que la escritura es lenguaje, y el acceso al sistema, en situaciones que posibilitan el conocimiento de las correspondencias entre los sonidos y las letras y la lectura y escritura compartida de palabras, cuentos y otros textos sientan las bases del dominio fluido de la lectura y la escritura y serán capitalizados en el logro de altos niveles de alfabetización; que es aquello a lo que aspiramos para nuestros niños.

El Programa **INFANCIA** propone explícitamente promover la alfabetización temprana realizando acciones que se organizan en tres ejes:

01 La interacción social y las conversaciones como matriz de todos los aprendizajes en general y, en particular, del desarrollo del lenguaje y la alfabetización; de ahí que la enseñanza sea fundamental en las instituciones educativas de nivel inicial.

02 La relación bidireccional entre el lenguaje y el juego, ambos motores del desarrollo infantil integral y, por lo tanto, pilares del nivel inicial.

03 La articulación entre los jardines de infantes y las familias, como un factor primordial para generar, en todos los contextos de crianza, experiencias tempranas en las que todos los niños y niñas puedan hacer un uso pleno y efectivo de la lengua de su comunidad, ampliar su vocabulario y su repertorio de estrategias discursivas

y habilidades comunicativas, acceder con mayor facilidad a la escritura y, así, alcanzar un dominio pleno de la alfabetización.

Las situaciones de enseñanza en el nivel inicial se plantean como conversaciones exploratorias y en colaboración (Wells, 1988), con una “atmósfera lúdica” (Sarlé y Rosas, 2005). Son situaciones en las que se ponen en juego todas las unidades lingüísticas, palabras, sonidos, letras y textos. En ellas buscamos que los niños amplíen su vocabulario, aprendan formas de discurso variadas y el estilo discursivo más explícito que caracteriza a la modalidad escrita del lenguaje. Buscamos que los niños atiendan a la sonoridad del lenguaje y desarrollen conciencia fonológica, conozcan las letras y puedan establecer las relaciones entre los sonidos y las letras. En estas actividades compartidas de conversación, juego y cuentos, en las que la modalidad oral y escrita del lenguaje están ambas presentes, nos proponemos que los niños comiencen a escribir y leer las primeras palabras recurriendo a estrategias analíticas, es decir, analizando la estructura sonora de las palabras para poder escribirlas. Para ello, la maestra muestra cómo se trazan las letras y los ayuda a hacerlo. Pero estos aspectos motrices no alcanzan para que los niños puedan escribir de modo autónomo.

En la alfabetización temprana, los aspectos lingüísticos y cognitivos son la base y el fundamento de los aprendizajes futuros: los niños tienen que entender que la escritura es un sistema, tienen que comprender el principio alfabético, es decir, que las letras representan los sonidos, tienen que poder analizar la estructura sonora de las palabras y conocer las correspondencias entre ambas. Con el sostén de la docente que escribe a la vista de los niños, lee en voz alta, señala el texto al leer y prolonga los sonidos de las palabras para que puedan escribir, los niños podrán progresivamente empezar a escribir empleando estrategias analíticas. El énfasis en los aspectos lingüísticos y cognitivos de la alfabetización temprana en el jardín de infantes es lo que permite que los niños empiecen a escribir las primeras palabras en el jardín de infantes y es aquello que garantiza el uso autónomo y fluido de la escritura de palabras en la escuela primaria.



Lectura de cuentos. E.J.I.Nº 38 - Capital



Textos expositivos. E.J.I.Nº 40 - Capital



El títere aprende a hablar. E.J.I.Nº 18 - Capital

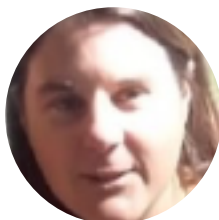
Referencias

- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction. A prerequisite for schooling learning. En D. Dickinson y S. Neuman (Eds) *Handbook of Early literacy Research* 2, (pp. 41-51). NY: Guilford.
- Dickinson, D. K., McCabe, A. & Essex, M. (2006). A window of opportunity we must open to all: the case for preschool with high quality support for language and literacy. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, 2, (pp. 11-28). New York: Guilford Press.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- Migdalek, M. J., Rosemberg, C.R. y Santibáñez Yáñez, C. (2014). La Génesis de la Argumentación. Un estudio con niños de 3 a 5 Años en distintos contextos de juego. *Ikala*, 19(3), 251-267.
- Rosemberg, C. R. (2010). El juego una matriz para el desarrollo infantil En P. Sarlé (comp.) *Lo que importa es Jugar*. Rosario:Homo Sapiens. ISBN 978-950-808-612-9. Argentina.
- Rosemberg, C. R., Steín, A., Menti, A. B. (2012). Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización. Evaluación del impacto de un programa de intervención en las familias y en la escuela. *Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional*, 11, 41-62. ISSN 1852-8893.
- Rosemberg, C.R. (2021) Hogar dulce hogar: oportunidades para el desarrollo del vocabulario y la alfabetización temprana en el contexto lingüístico del hogar. En: Abusamra, V., Chimenti, A. & Tiscornia, S. *La ciencia de la lectura: Los desafíos de leer y comprender textos*. (pp.85-105), Buenos Aires: Tilde Editora.
- Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. A. & Kurland, B. F. (1995). Shell: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, pp. 37-48. Doi: 10.1080/02568549509594686
- Snow, C. E. (2006). What counts as literacy in early childhood? En K. McCartney & D. Phillips (eds.) *Handbook of early child development*, (pp. 274-294). Oxford: Blackwell.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

Políticas interministeriales de Fortalecimiento Pedagógico en el trabajo con la Primera Infancia.

Las políticas públicas situadas. Una posible lectura sobre el convenio de fortalecimiento pedagógico en Corrientes

ANALIA
GARCÍA



Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Antropología Social. Doctoranda en Antropología (UBA). Docente de grado en la Universidad Nacional de Luján y de posgrado en la UBA y La Universidad Nacional de la Plata. Miembro del Equipo Técnico de la Dirección Nacional de Educación Inicial del Ministerio de Educación. Hace más de 20 años se desempeña como parte del equipo de formación de la Red de Centros Comunitarios Andando y acompaña propuestas educativas comunitarias en organizaciones y movimientos sociales nacionales.

Desde que la Argentina adhirió a la Convención de los Derechos del Niño (1990) el Estado generó programas y políticas públicas que instrumentaron su puesta en marcha.

Se instrumentaron entonces, diversas estrategias para dar respuestas a una política pública integral y complementaria, destinada a la educación, el cuidado y la crianza de la niñez y sus familias. En el transcurso de esa década, en todo el país, se fue extendiendo la trama de instituciones y actores que van a conformar el Sistema Integral de Promoción y Protección de los Niños, Niñas y Adolescentes (SIPINNA), cuyo desafío, fue y es, articular acciones, intervenciones y dispositivos que contribuyan a la integralidad de la vida de las niñez y su comunidad.

En este sentido, a partir de la creación de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) se comienzan a fortalecer las experiencias comunitarias existentes y a regular el funcionamiento de los Centros de Desarrollo Infantil (26.233/2007 - CDI) en sus diversos formatos y modalidades. En la Argentina, los servicios de educación y cuidado de la primera infancia (45 días a 6 años) sigue siendo un escenario complejo y muy rico en su diversidad. Sin embargo, la oferta no es universal, es diversa, fragmentada y desigual. Según el último Mapa de la Educación Inicial presentado en 2019 por UNICEF y el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), si bien el país ha avanzado en un marco normativo y en la cobertura del nivel inicial, todavía persisten profundas desigualdades en el acceso según la edad, el contexto territorial, los ingresos de las familias y el sector de gestión.

En este sentido observamos la coexistencia de instituciones y organizaciones con diversos

niveles de dependencia – Ministerio de Educación, Ministerio de Desarrollo Social, independientes y/o en relación con programas estatales, fundaciones o instituciones privadas – las cuales no tienen lineamientos curriculares o normativas comunes y en muchos casos sus ofertas no están articuladas.

Las políticas públicas situadas. Una posible lectura sobre el convenio de fortalecimiento pedagógico en Corrientes

El proceso de fortalecimiento de los CDI que se inicia desde el 2015, en articulación con los Institutos de Formación Docente, y que se formaliza en el 2022 con la firma del **Convenio de Colaboración, Fortalecimiento y Acompañamiento Pedagógico**, acordado entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo Social de la provincia, se constituye en una política interministerial pedagógica, que aborda temas y problemas sobre la primera infancia, trazadas desde las agendas nacionales e internacionales, algunas de ellas mencionadas anteriormente. La continuidad e implementación del convenio, se concretiza en encuentros zonales e interministeriales, en los que se da un proceso de formación situada, a través de los que se puede hacer una lectura cualitativa de los sentidos que tiene el acuerdo, para los 33 Centros de Desarrollo Infantil.

Cientos de frases, de fotografías, de reflexiones y saberes, producidas entre educadoras y equipos técnicos, expresan las preguntas, saberes y deconstrucciones que se dan en el marco del acompañamiento pedagógico. Insumos que me permiten esbozar 4 ejes de análisis – provisorios – acerca de cómo a través de esta política, se concretiza la premisa de que en Corrientes todos son el Nivel Inicial.

A partir de la creación de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) se comienzan a fortalecer las experiencias comunitarias existentes y a regular el funcionamiento de los Centros de Desarrollo Infantil (26.233/2007 - CDI) en sus diversos formatos y modalidades.

Con la firma del **Convenio de Colaboración, Fortalecimiento y Acompañamiento Pedagógico**, acordado entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo Social de la provincia, se constituye en una política interministerial pedagógica, que aborda temas y problemas sobre la primera infancia, trazadas desde las agendas nacionales e internacionales

DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

La integración y la articulación entre las instituciones que se encargan de la educación y el cuidado de la primera infancia, contribuye a la organización social y políticas de los cuidados de las comunidades (Faur, 2014), particularmente en aquellas zonas en las cuales hay poca o inexistente oferta estatal o privada, así como, y nos permite identificar cómo se garantizan y disputan los derechos de la niñez y sus familias en territorios con altos índices de desigualdad.

Particularmente, visibilizar el trabajo que hace décadas vienen realizando los 33 CDI, muestra que en nuestro continente hace más de dos (décadas), las organizaciones sociales comunitarias han cobrado un papel central en la provisión de cuidados en contextos atravesados por altos índices de desigualdad (Paura y Zibecchi, 2014).

DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA NIÑEZ

Fortalecer y pluralizar la formación y reflexión de quienes trabajan con la niñez, es una vía para modificar las perspectivas que muchos adultos – educadoras, familias y la comunidad – tienen sobre la infancia en general y la primera infancia en particular. Al igual que otras representaciones sociales, la “niñez”, es una categoría socialmente construida, en las que se disputan, negocian y acuerdan sentidos, los cuales varían e interpretan de acuerdo a la época y el contexto social. En este sentido, historizarla, se constituye en un recurso para acceder a las prácticas y sentidos que la erigen, así como poner en tensión una perspectiva universal, que ocultan los múltiples atravesamientos étnicos, de clase, social, de género, etarios que las atraviesan.

En el encuentro con el Diseño Curricular de Corrientes, las educadoras comienzan a proponer en los CDI, otra organización del tiempo, del espacio que les posibilita diversificar las propuestas lúdicas, didácticas, los agrupamientos, modifican las formas en que las educadoras intervienen con y sobre las infancias. A través de estas situaciones, comienzan a documentar, cómo la niñez se organiza para jugar, qué intereses los convocan, la posibilidad que tienen de expresar sus emociones, los diversos modos en que se comunican (aunque aún no hayan desarrollado lenguaje). Experiencias que les permiten a las educadoras asombrarse y deconstruir las definiciones estandarizadas y universales con las que suele caracterizarse a la primera infancia.

Escenas en donde algunas premisas que orientan la normativa nacional del SIPINN, autonomía progresiva, interés superior del niño, la agencia infantil “ toman carnadura en prácticas y relaciones que niños pequeños establecen con pares y/o adultos.

DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNITARIA

La mirada occidentalizada puso “al niño” en condición de menor, pasivo, imposibilitado de comprender algunos de sus actos. Según Szulc (2015) esto podría explicar en parte, la relativa escasez de trabajos antropológicos sobre la niñez y su registro etnográfico, situación que se profundiza cuando se trata de bebés.

Todavía, encontramos en las comunidades y también en la formación docente, desconocimiento acerca de qué hacen los niños más pequeños. Aún se escuchan frases tales como: “ no entiende porque es chico, porque no habla; déjalo llorar porque solo hace berrinches, hay que educarlo para el futuro, los bebés no leen, ... “. Sin embargo, cuando las educadoras comparten, imágenes, textos o palabras, con y en la comunidad, se observan que los adultos se encuentran sorprendidos y agradecidos por transmitirles saberes y prácticas que contribuyen a sus prácticas de crianza.

Circular información acerca de la primera infancia, se torna sustantivo para sensibilizar a la comunidad. En tanto, cuando las instituciones, familias y vecinos, conocen sobre la importancia de los primeros años de vida, tienden a organizarse para formular proyectos, articulaciones y demandas que respondan a las necesidades y posibilidades territoriales.

DESDE EL PUNTO DE VISTA FORMATIVO Y REFLEXIVO

Durante mucho tiempo, se intensificó la falsa antinomia “ educar o cuidar “, ubicando a los C.D.I. y otras instituciones comunitarias como aquellas que tienen una función meramente asistencial, categoría que suele restringirse a las actividades de cuidado (higiene, descanso y alimentación) y las de contención sin intencionalidad pedagógica. Sin embargo, los intercambios de saberes y las documentaciones que realizan las educadoras – de prácticas que venían realizando y de las nuevas que están implementando a partir del trabajo con el Diseño Curricular – dejan manifiesto que en los C.D.I. suceden de manera cotidiana e indisoluble prácticas de educación y cuidado. Sus imágenes y relatos, nos muestran cómo se crean escenarios propicios para jugar, explorar y acercar a la niñez a nuevos y diversos repertorios culturales y muchos de ellos suceden mientras se ofrece la alimentación o en los momentos descanso.



C.D.I. Mamá Perla, Goya



C.D.I. Niño Rhupá li- Mercedes

Fortalecer y pluralizar la formación y reflexión de quienes trabajan con la niñez, es una vía para modificar las perspectivas que muchos adultos – educadoras, familias y la comunidad – tienen sobre la infancia en general y la primera infancia en particular.

Circular información acerca de la primera infancia, se torna sustantivo para sensibilizar a la comunidad. En tanto, cuando las instituciones, familias y vecinos, conocen sobre la importancia de los primeros años de vida, tienden a organizarse para formular proyectos, articulaciones y demandas que respondan a las necesidades y posibilidades territoriales.

Faur, E. (2014), *El cuidado infantil en el siglo XXI, Mujeres malabaristas en una sociedad desigual, Buenos Aires, Siglo XXI.*

Levinson, B. A. y Holland, D. C. (1996). *The cultural production of the educated person: An introduction.* B. A. Levinson, D. E. Foley and D. C. Holland (Eds.). *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice.* Albany: State University of New York Press, pp.1- 56. *Ley 26.233/2007 - Ley de Promoción y regulación de los Centros de Desarrollo Infantil.*

Paura y Zibecchi (2014). *Mujeres ámbito comunitario y cuidado: consideraciones para un estudio en transformación.* La Aljaba, 18. 125 - 147.

Szulc, A. (2015). *La niñez Mapuche, Sentidos de pertenencia en tensión, Argentina, Editorial Biblos.*



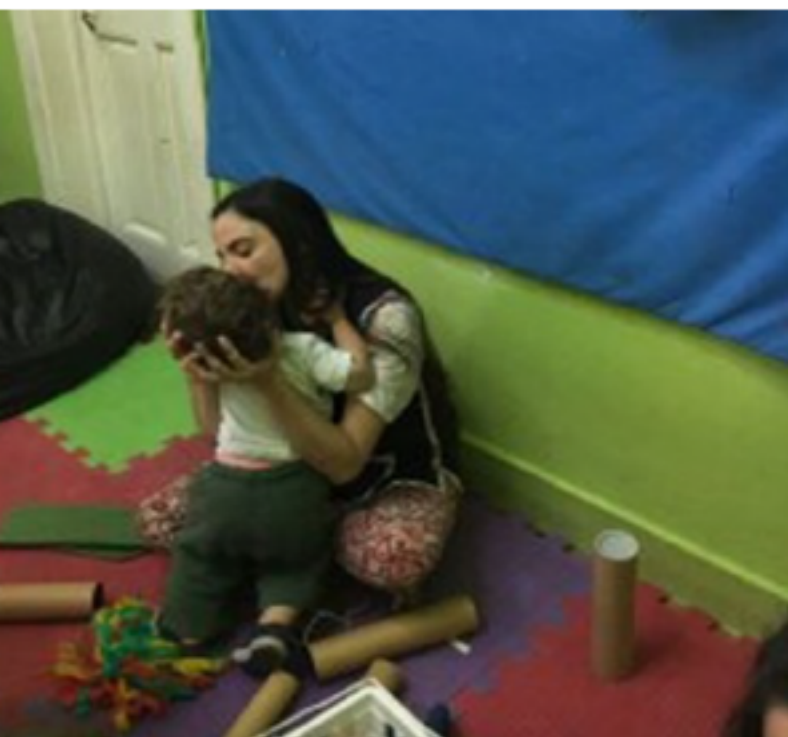
C.D.I. Mamá Perla, Goya

Todos somos Nivel Inicial

A dos años de la formalización del convenio entre ambos ministerios nos permite afirmar que cuando se amplía la idea de educación (no la escolarización) entendida como las diversas formas en que los seres humanos transmiten, se apropian y transforman los saberes significativos y disputados en cada tiempo y lugar (Levinson y Holland, 1996) podemos explorar las diferentes maneras en que los niños - mayormente de sectores populares - transitan sus experiencias educativas y de cuidado, en complementariedad con las escolares.

Partir de la idea de que todos somos Nivel Inicial, es el punto de partida para planificar políticas públicas asociativas que articulan recursos económicos y simbólicos. Es estratégico fortalecer y poner en valor el conocimiento territorial que tienen los cientos de mujeres que habitan los C.D.I. porque ellas, a través de la documentación y reflexión de sus prácticas, construyen y disputan sentidos acerca de la niñez, que sin duda motoriza nuevas preguntas y reflexiones en las comunidades y en la planificación de las políticas públicas.

Práctica Docente I.S.F.D. "José M. Estrada"



Práctica Docente I.S.F.D. "José M. Estrada"



¿Qué es lo intersectorial en Educación de la Primera Infancia?

Construcción de puentes intersectoriales para garantizar el derecho a la Educación de la Primera Infancia en Corrientes.



CORRIENTES
somos todos!

Ministerio de Educación
Ministerio de Desarrollo Social

Cuando iniciamos el camino de un espacio común, que aloje la diversidad de formatos institucionales de educación infantil, respetando y reconociendo sus particularidades, diseñamos un itinerario de trabajo, en el que se sintiera con mucha intensidad el proceso más que el producto. Y nos pusimos objetivos que necesitaban de una logística compleja, porque más allá de los encuentros de formación presenciales, virtuales, zonales y situados; era necesario visibilizar esos procesos al interior de las salitas.

C.D.I. Mamá Margarita - Capital

El Convenio Interministerial entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo Social 2022 es el marco político que sostiene y respalda la creación de espacios de trabajo común entre docentes, equipos directivos y técnicos de los dos ministerios. Se considera muy importante difundir el conjunto de propósitos proyectados en este convenio por las implicancias de las prácticas educativas para la primera infancia:

- acordar estrategias que permitan fortalecer el trabajo pedagógico que llevan a cabo las educadoras y docentes de los C.D.I., respetando los formatos institucionales propios de esas organizaciones;
- articular el trabajo con las educadoras y docentes de los C.D.I., como mediadores y habilitadores de aprendizajes y; acompañar, contener y sostener los aprendizajes y las trayectorias de los niños, fortaleciendo las prácticas de enseñanza de sus educadoras.

La construcción de un espacio de trabajo compartido que integrara la diversidad de formatos institucionales de la educación infantil de educadoras, docentes y equipos directivos, se basó en el respeto y el reconocimiento de particularidades singulares. Este espacio común se organizó a través de un itinerario de encuentros presenciales y virtuales, zonales y situados para favore-





C.D.I. Mamá Margarita - Capital

cer transformaciones al interior de las salitas de cada Centro.

Finalizando el segundo año ininterrumpido y sostenido de trabajo intersectorial, se reconocen experiencias de enseñanza muy significativas en los Centros de Desarrollo Infantil, ancladas en el Diseño Curricular de Nivel Inicial de la provincia.

Las educadoras de los C.D.I., sostuvieron los procesos pedagógicos que asumen acciones ligadas a la crianza de niños y bebés, y organizaron sus planificaciones didácticas a través de dos ejes que expresa el Diseño Curricular:

** el desarrollo personal y social y*

** la alfabetización cultural.*

El juego, el desarrollo del lenguaje, la aproximación a los lenguajes artísticos, la indagación acerca del mundo, la construcción de los modos de interacción social; fueron estructurantes de las propuestas de enseñanza. Habilitamos así, la oportunidad de realizar un Segundo Encuentro Provincial Interministerial, en el que, algunos C.D.I. quisieron contar y compartir lo que estaban haciendo.

¡Y hubo tanto para compartir!

Se hace camino al andar

Llevar adelante la tarea de enseñar, presume asumir responsabilidad y el compromiso ético, político y social. Los

equipos de conducción y las educadoras de los diferentes Centros de Desarrollo Infantil, revalorizaron la función educativa de estas instituciones y conformaron grupos de estudio y análisis del Diseño Curricular de Nivel Inicial. Un proceso que les permitió la resignificación de espacios y ambientes de sus Jardines para habilitarlos como escenarios alfabetizadores, capaces de ampliar repertorios culturales. Asimismo, es posible afirmar que trabajaron de manera intencional y sistemática en el logro de crecientes niveles de autonomía y confianza de los niños enriqueciendo sus experiencias cotidianas como otras instancias de aprendizaje.

Dirección de Políticas Socioeducativas- Programa desde La Cuna - C.D.I. Mamá Perla - Goya



Segundo Encuentro Provincial Interministerial 2023

La agenda de esta Jornada fue rica y nutrida. Las voces de especialistas de diferentes campos del conocimiento y las de las educadoras, fueron dando respuestas a ¿Qué se enseña y cómo se enseña en el Nivel Inicial? Dos Centros de Desarrollo Infantil, Mamá Perla de Goya y Mamá Margarita de Capital, socializaron e hicieron visibles proyectos pedagógicos contextualizados en Mesas Interministeriales. La primera institución infantil, relató de manera focalizada la transformación de sus prácticas de enseñanza a partir del estudio reflexivo del Diseño Curricular de Nivel Inicial. Por su parte, Mamá Margarita socializó la propuesta de Nidos de Lectura, de la mano del Programa Desde la Cuna que depende de la Dirección de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación. Y en esta polifonía de voces, se sumaron especialistas del ámbito local y nacional. La Educación emocional, la Intersectorialidad, la Literatura y la Música; completaron la paleta de colores de ese día. Visibilizar y dar a conocer el camino construido en nuestra provincia, para integrar el pluri y diverso universo institucional de la educación para la primera infancia, reafirma que todas las organizaciones educativas constituyen contextos del Nivel Inicial.



Ministra de Educación Lic. Práxedes Ytatí López y Ministro de Desarrollo Social Sr. Adán Gaya



Magister: Analia Garcia



Implementación del Diseño Curricular del Nivel Inicial: C.D.I. "Mamá Perla"



SEGUNDO ENCUENTRO INTERMINISTERIAL



Dirección De Políticas Socioeducativas: "Programa desde La Cuna" -C.D.I."Mamá Margarita"



Lic. Marly Zacarias



Prof. Bettina Sasson



Lic. Natalia Vazquez y Nancy Gutierrez "Programa desde La Cuna"

Una invitación que nos *enorgullece.*

El 7 de octubre, participamos del 16° Encuentro Internacional de Educación Infantil “La Ciudadanía de las Infancias, su educación y bienestar. Un compromiso de todos y todas”, organizado por O.M.E.P. Argentina (Organización Mundial de Educación Preescolar-Sede Argentina). En el panel “La comunidad educa”, coordinado por Rosa Violante, se presentó a docentes de todo el país y de Latinoamérica, el trabajo interministerial que estamos transitando a través de una alianza entre los dos ministerios con el objetivo de igualar oportunidades educativas, para todos los chicos que, en muchísimos casos, comienzan sus trayectorias educativas, en los C.D.I., a los 45 días.



16° Encuentro Internacional de Educación Infantil “La Ciudadanía de las Infancias, su educación y bienestar. Un compromiso de todos y todas”, organizado por O.M.E.P. Argentina

¿Dónde estamos hoy?



Asistencia Técnica para Directivos de C.D.I. Capital

El tiempo transcurrido nos permite empezar a reconocer algunos logros, como poder mirar al Nivel Inicial de nuestra provincia, sin diferencias, pero a la vez, respetando las particularidades de los diferentes organismos institucionales. Nos encontramos en un proceso de actualización y formación profesional, que enfoque su interés en el desarrollo integral del niño, priorizando su derecho a ser educado en ámbitos especialmente diseñados para eso. Seguimos amasando proyectos y, con la virtud del artesano, continuamos diseñando el 2024, en el marco de la **Ley 27064/ 14, de Regulación y supervisión de instituciones de educación no incluidas en la enseñanza oficial.**

La Ciudadanía de las Infancias, su educación y bienestar. Un compromiso de todos y todas

Nora Rut Kuitca

“La educación no es la preparación para la vida. La educación es la vida en sí misma”. John Dewey.



Nora Rut Kuitca

Profesora de Educación Preescolar (ISPEI “Sara C. de Eccleston”). Licenciada en Educación (Un.Qui.) Egresada de la Escuela de Coordinadores de grupos (AAPPG) Diploma Superior en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones. (FLACSO) Especialista en Educación Infantil. (UBA). Se desempeñó en cargos docentes y directivos en Instituciones de Nivel Inicial. Fue Supervisora Titular Docente y Coordinadora de Nivel Inicial en el ámbito de la DGEGP del Ministerio de Educación de CABA. Actualmente es capacitadora en temas de gestión directiva y educación infantil y presidenta de la Comisión Directiva de O.M.E.P., Organización Mundial de Educación Preescolar, Comité argentino.

La ciudadanía de las infancias es un concepto que reconoce a niños y niñas como sujetos de derechos desde el nacimiento y miembros activos de la sociedad. Implica garantizar su acceso a la educación, la cultura, la salud, la protección y la recreación, logrando con su participación un desarrollo integral y armónico. La educación desde la cuna promueve la construcción de identidad y pertenencia comunitaria, alentando la formación de ciudadanos respetuosos de la diversidad, la interculturalidad y los valores democráticos. Esto genera procesos de enriquecimiento para consigo mismo y con los otros, favoreciendo el cultivo de valores universales como la colaboración, la reciprocidad y la solidaridad. Comprometidos con el bienestar y la ciudadanía de las primeras infancias pensamos que una educación integral y en clave de derechos es:

- ✓ **Comunitaria y ambiental:** dialoga permanentemente con la comunidad y con sus integrantes sobre las problemáticas que los atraviesan.
- ✓ **Inclusiva e intercultural:** reconoce a cada individuo y a los demás en su nacionalidad, identidad de género, cultura, etnia, religión, apariencia física e idioma.
- ✓ **Cuidada:** cuando se educa se cuida y cuando se cuida se educa.
- ✓ **Política, ética, estética y emancipadora.**



La educación desde la cuna promueve la construcción de identidad y pertenencia comunitaria, alentando la formación de ciudadanos respetuosos de la diversidad, la interculturalidad y los valores democráticos. Esto genera procesos de enriquecimiento para consigo mismo y con los otros, favoreciendo el cultivo de valores universales como la colaboración, la reciprocidad y la solidaridad.

Desde OMEP nos comprometemos a generar iniciativas para acompañar a las personas adultas a cargo de los niños más pequeños, en la tarea de idear propuestas pedagógicas adecuadas y contextualizadas, que favorezcan sus capacidades de pensar de manera crítica y reflexiva para contribuir positivamente a la sociedad, enfrentando en principio, los desafíos de su entorno cercano y en el futuro, del mundo en general.

Será importante ofrecer a niños pequeños oportunidades para vivir en la actividad cotidiana el juego, el trabajo en equipo, la escucha entre pares, y a desarrollar habilidades para resolver problemas y conflictos iniciándoles en el sentido de la responsabilidad acorde a sus edades.

A los 40 años de sostenimiento de la democracia en nuestro país creemos que el estado y la comunidad tienen aún grandes deudas hacia las infancias. Por eso, nuestra propuesta es pensar la ciudadanía de las infancias desde la corresponsabilidad, como un compromiso de todos. Sostenemos que

es responsabilidad de la sociedad toda aunar esfuerzos en pos de una real participación de las niñas y los niños en sus comunidades, en todos sus ámbitos vitales, derecho que necesita todavía una constante, insistente y permanente militancia.

La educación, el cuidado y la crianza de las infancias, en sus primeros años de vida, son cuestiones centrales y prioritarias para las familias y las comunidades, por lo cual también deberían tener este lugar central en la agenda de las políticas públicas y de las decisiones y acciones del Estado.

Está claro que la infancia no puede definirse por lo que aún no es, ni tampoco pensarse como categoría unívoca. Las experiencias atesoradas por las infancias, en su amplia diversidad, requieren incentivar y respetar el protagonismo en la producción y manifestación de sus voces en los temas que les incumben y les interesan.

Las Instituciones que cuidan y educan a los más pequeños son, sin duda, lugares privilegiados para acompañar a las infancias y a sus familias a construir ciudadanía a partir de un clima de libertad, confianza y ternura, que estimule el diálogo, la escucha y la empatía. Estas condiciones buscan



16° Encuentro Internacional de Educación Infantil

La ciudadanía de las infancias, su educación y bienestar. Un compromiso de todas y todos

6 y 7 de octubre 2023

**Centro Universitario Vicente López.
Munro, Vicente López. Provincia de Buenos Aires**

En alianza con:



habilitarlos en la expresión de sus intereses, conocimientos e interrogantes sobre el mundo, la cultura y la sociedad que los aloja. Espacios en los que es posible y necesario escuchar a las infancias. Una escucha política, que implique compromiso con lo que se escucha, una escucha real para transformar sus realidades.

Desde OMEP promovemos una educación integral, pública, gratuita, sexual, ambiental, intercultural y en comunidad, atributos sin los cuales el derecho universal a la educación no se efectiviza. Una educación desde la cuna que aliente a la formación de ciudadanas y ciudadanos respetuosos y defensores de valores democráticos.

Reafirmar estos valores y afianzar los lazos sociales que posibilitan su ejercicio, es hoy un compromiso ético, político y pedagógico. Educar en clave de derechos es un acto de amor. Asumamos este compromiso con convicción, con ternura y con pasión.

Rut Kuitca
Presidenta
Comisión Directiva OMEP Argentina
www.omep.org.ar

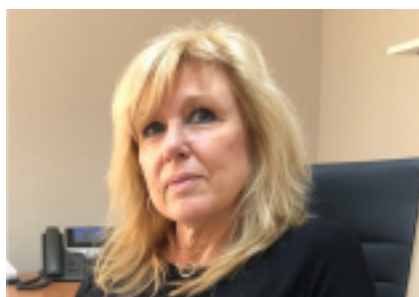
Las Instituciones que cuidan y educan a los más pequeños son, sin duda, lugares privilegiados para acompañar a las infancias y a sus familias a construir ciudadanía a partir de un clima de libertad, confianza y ternura, que estimule el diálogo, la escucha y la empatía. Estas condiciones buscan habilitarlos en la expresión de sus intereses, conocimientos e interrogantes sobre el mundo, la cultura y la sociedad que los aloja.

Educación en clave de derechos es un acto de amor.



Esc. Primaria N°303 "Concepción Ponce" Jardín Anexo "Los Pinitos". Garaví, Santo Tomé

Construir ciudadanía desde la educación intercultural crítica.



Efectivizar derechos desde la primera infancia habilitando el territorio emancipador de los cuerpos.

Mg. Alejandra Castiglioni.

INTERCULTURALIDAD E INFANCIAS Y OMEP Argentina

Profesora de Educación Preescolar, Licenciada en Relaciones Públicas, Especialista en Gestión Cultural y Políticas Culturales y Magister en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, ambos por el Instituto Superior de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín. Bailarina. Creadora y coordinadora del espacio regional interdisciplinar INTERCULTURALIDAD E INFANCIAS dedicado a la educación intercultural crítica para la primera infancia. Integrante de la comisión Directiva de OMEP Argentina, Coordinadora y disertante en el Programa OMEP CERCA TUYO. Coordinadora de las diplomaturas "Con-mover desde el territorio de los cuerpos" e "Interculturalidad crítica, artes e infancias" de la Universidad Nacional de las Artes. Autora de publicaciones, ponencias, talleres y jornadas en el ámbito nacional, regional e internacional.

La creciente distancia entre el corpus jurídico nacional e internacional y la real efectivización de los derechos de la infancia nos sitúa en el desafío urgente y la oportunidad insoslayable de la transformación social. Humanizar lo inhumano y desde allí, impugnar las profundas desigualdades estructurales y persistentes que afectan el acceso a la educación de calidad, a la justicia social y educativa, a la visibilización y absoluto respeto de las culturas, a la afirmación de identidades, a la salud alimentaria, a la sostenibilidad de nuestro medio ambiente, aspectos que -entre otras inequidades- las infancias padecen actualmente, afectando su buen vivir y complejizando la genuina construcción de sus

ciudadanías.

La Convención sobre los Derechos del niño más las leyes de cada país referidas a infancia, constituyen el marco cotidiano para referenciar la propuesta educativa accesible a todos sin exclusión, una referencia incuestionable que abriga a las infancias y obliga a quienes nos desempeñamos como actores responsables de acciones situadas en los distintos ámbitos dedicados a los más pequeños.

A 75 años de vida de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), reafirmamos que ellos son universales, indivisibles, inalienables e inherentes a la persona humana y deben hacerse efectivos desde el nacimiento en tanto -como ella indica en su Art. Nro. 1- "todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos". Nos compete articular estrategias entre los distintos

sectores vinculados a las infancias y concretar acciones con los niños -en tanto sujetos en pleno goce de sus derechos- para construir interseccionalidades, puntos de encuentro donde no cercenar la integralidad de sus vidas sino honrarla. En este sentido es que trabajamos cotidianamente por la ciudadanía de la infancia, sentipensando la intencionalidad pedagógica desde la certeza de que ellos son "sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad." (Ley de Educación Nacional Art. Nro. 20).

En este sentido, pensamos la educación como derecho humano incuestionable, bien común y también como campo cultural específico y ámbito de disputas de sentidos. Esto amerita un abordaje interdisciplinar e intersectorial para consolidar -desde una perspectiva humanizante- esa real apropiación de todos los derechos reconociendo el interés superior del niño en la ceremonia cotidiana de educar, aprender y cuidar. Allí es donde se despliega el acto educativo en tanto acto ético y político, como señala Freire (2005).

Entendemos la educación como dialogo inquebrantable entre la escuela y la vida, alojando respetuosamente irrepetibles existencias, deteniéndonos en los gestos como oportunidad de trascender los binarismos más anquilosados con que se pretende dividir al mundo. Allí habita el desafío de volver a leer nuestros mundos, siendo que todos tienen un lugar digno en el mundo que habitamos.

Referir al hecho cotidiano de construcción de ciudadanía en la educación infantil, remite a pensar la ineludible urgencia de referenciar los contextos, el capital simbólico que cada niño porta integrando pluriversos en movimiento que dan sentido a la mediación educativa. Así se explica la importancia de encarnar un abordaje geo cultural anclado en el derecho a la cultura. Por eso, educar en, desde y para las culturas.

¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura?

Quizás vale detenernos en esta pregunta. Pensamos la cultura como forma integral de vida creada histórica y socialmente por una comunidad a partir de su particular manera de resolver las relaciones que mantiene en su seno consigo, con los otros, con la naturaleza, lo sagrado, la ciencia y la tecnología para dar sentido y continuidad a su existencia. La cultura, para Kusch, es un horizonte simbólico compartido (2008). Tiene que ver con el habitar, con el morar, con el lenguaje, con los gestos y con los rituales que conmemoran los mitos, es decir, toda creación humana situada en la que se resignifica y explica nuestra producción simbólica. Cultura que se entrama con una localización geográfica

que se convierte en nuestro paisaje gracias a la vivencia. Allí habitan nuestros contextos, esos que portamos en nuestros cuerpos junto a las más diversas categorías de análisis cultural como son la religión, lengua, sexo, etnia, nacionalidad, conformación biológica, edad -entre otras- porque como bien dice Rita Segato, somos las emanaciones de nuestros paisajes (2018). En particular, lo expuesto refiere a **legitimar -en la conversación educativa- la diversidad cultural que la excepcionalidad infantil materializa en sus cuerpos, territorio de soberanía cultural**. Así, desde una perspectiva basada en el pensamiento crítico, cuestionar todo gesto colonial, patriarcal, así como los consecuentes e inacabados procesos donde la posición eurocéntrica erupciona en arbitrarias representaciones para juzgar esas diversidades y marcar infancias.

La mirada de la educación intercultural crítica sólo cobra sentido en una mediación enraizada en la cultura de los niños, en una conversación educativa pertinente que aloja el patrimonio como pluri verso donde nos complementamos y completamos nuestra existencia, hilando pasado y presente, encarnando memoria. Esta perspectiva metodológica, política, cultural y pedagógica que transversaliza la cotidianeidad educativa referencia una perspectiva de derechos, anclada en el espíritu de la Convención (CDN) tal como expresa su 2do. Artículo:

Entendemos la educación como dialogo inquebrantable entre la escuela y la vida, alojando respetuosamente irrepetibles existencias, deteniéndonos en los gestos como oportunidad de trascender los binarismos más anquilosados con que se pretende dividir al mundo. Allí habita el desafío de volver a leer nuestros mundos, siendo que todos tienen un lugar digno en el mundo que habitamos.



“Los Estados Parte respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.”

La interculturalidad permite dar cuenta de un problema de legitimidad y de urgencia en el reconocimiento del otro. Dice Carlos Cullen que la mirada se invierte; es la diferencia del otro la que nos constituye y por ello la universalidad justa será una pluralidad en diálogo de los universos en frontera que anuncian: nosotros somos muchos (1997). Esta propuesta invita a operar en un terreno de tensiones y conflictos hacia nuevos consensos legitimando la diversidad cultural que, por su parte, completa relatos históricos poniendo luz a aquello que ha quedado invisibilizado en la herida colonial.

Por ello, la educación intercultural crítica como perspectiva pedagógica política, cultural, metodológica propone una construcción común anclada en el Sur; basada en la descolonización y el cuestionamiento, cotidiana, factible y vigente ya que las improntas coloniales no desaparecen, sino que mutan a través de los siglos.

¿Por qué en la primera infancia?

Cada uno de nosotros tendrá razones poderosas y apasionadas. En principio -tal como se ha señalado precedentemente- por una cuestión de derechos.

También porque en ella se construye la subjetividad, la identidad y una mirada otra del mundo, habitando diferentes modos de estar siendo. Infancia en la que brotan ideas maravillosas, sintiendo que somos protagonistas de un mundo en incesante construcción.

Infancia urgente porque, tal como dice Mia Couto, “La infancia es cuando todavía no es demasiado tarde”.

Tiempo de creación, parafraseando a Mariátegui, “Ni calco ni copia sino creación heroica”, crean honrando el deseo entre asombro, ternura e incertidumbres, pero siempre desplazando

confines hacia una definición más amplia de la vida.

Infancia, como categoría social e histórica y sujeto de cambio social. Sentir pensar así la infancia invita a acompañarla como gesta emancipatoria, transformadora. Ella necesitará tensionar críticamente lo ya comenzado. Nosotros, problematizar todo y especialmente, la práctica pedagógica desde ese “maestro ignorante” descrito por Ranciere, abrigando lo que no sabemos porque ¿Cuánto ignoramos de la profundidad y la densidad de ese capital simbólico que cada niño porta en sus cuerpos? (2018). Por eso, la necesidad de alojarlos amorosamente y morar en sus cuestionamientos, saboreando la creatividad, transitando la criticidad y descubriendo el horizonte del cambio social.

Infancia, como categoría social e histórica y sujeto de cambio social.

C.D.I. “Niño Feliz - Capital”



Por lo expuesto, vale destacar que el punto crucial la educación intercultural crítica habita en la detención en el presente de la singularidad infantil, cuestionando disciplinamientos hegemónicos, lejos del consumo y el vértigo que descarta y mercantiliza infancias. Así descolonizar desde nuestro hacer ... el saber, el convivir, el poder, el pensar, el soñar, es decir, el ser.

Y todo sucede en la superficie relacional de nuestros cuerpos, territorio de soberanía cultural. Pensar ética y estéticamente los cuerpos infantiles nos sitúa en un entramado de creatividad y criticidad, de allí el reconocimiento de la centralidad y urgencia de los cuerpos y la corporalidad en la educación infantil, afirmando que en ellos van inscribiéndose marcas asociadas a representaciones que los conforman, legitimando derechos o expulsando infancias al abismo cuando la singularidad se convierte en estigma, estigmas que se inscriben en la piel.

Los cuerpos como insignia de nuestra excepcionalidad y la corporalidad, como interfaz donde se vivencia el encuentro dialógico de la transformación social. Esta es una vivencia que implica al cuerpo entero. En ellos y en las interfaces de los cuerpos, es donde

se dirime e inscribe la experiencia de la real efectivización de derechos desde el inicio de nuestras vidas.

Al celebrar los 40 años de democracia en nuestro país es que se reafirma la necesidad de construir ciudadanía social con los chicos, honrando su interés superior en tanto sujetos de enunciación y por su parte, sabemos que aprender a enunciar es emancipar. Probablemente allí sedimenta el lecho del ejercicio democrático en sus vidas. Como Baratta menciona "la democracia es buena para los niños" y "los niños son buenos para la democracia", lo cierto es que necesitamos sumar su voz sabiendo que no es fácil defenderla. Nuestra región ha librado y libra grandes luchas para cuidarla, y esto lo aprendemos paso a paso todos -como dice Freire- como educadores y aprendices de la vida (2005).

Aprendemos juntos a vivir en democracia, efectivizando derechos sobre bases igualitarias y garantías fundamentales.

Por todo ello, nos invitamos a sentipensar -en comunidad- cómo construir ciudadanías plenas desde el potente y fundante territorio de los cuerpos con la convicción de que si se corazona el saber, el pensar, el mirar, el soñar... esto nos hace culturalmente otros. Estar en el cuerpo, pensar con el corazón, es un habitar libertario y emancipador que nos acerca a esa ciudadanía intercultural de la infancia.

Al celebrar los 40 años de democracia en nuestro país es que se reafirma la necesidad de construir ciudadanía social con los chicos, honrando su interés superior en tanto sujetos de enunciación y por su parte, sabemos que aprender a enunciar es emancipar.



Aitana, J.I.N. N° 71 - Ituzaingó

Bibliografía:

- de Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del Sur. La reinvencción del conocimiento y la emancipación social*. México, CLACSO y Siglo XXI.
- Cullen, Carlos (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, Enrique (2018). *En búsqueda del sentido. Sobre el origen y desarrollo de una Filosofía de la Liberación*. Buenos Aires, Editorial Las cuarenta.
- Freire, Paulo (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Kusch, Rodolfo (2008). *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires, Editorial Las cuarenta.
- Le Breton, David (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.
- (2008). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Olmos, H., y Santillán, R. (2003). *Educación en Cultura. Ensayos para una Acción Integrada*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus.
- Ranciere Jacques (2018). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Argentina, Libros del Zorzal EDHASA
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Prometeo.
- Tasat, José Alejandro (2019). *La educación negada: aportes desde un pensamiento americano*. Buenos Aires, Prometeo.
- Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural en Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. Disponible en http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-crit-ca-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf
- Además:
- Declaración Universal de Derechos Humanos
<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 (2006) <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Diseño Curricular del Nivel Inicial. Ministerio de Educación de Corrientes (2022) <https://www.mec.gob.ar/diseño-curricular-nivel-inicial/>

Entre rondas e iteraciones: educación digital infantil en tiempos de IA

Susan De Angelis

En el mundo de la programación, una iteración es cuando un conjunto de instrucciones, características o actividades se repiten una o varias veces hasta que una condición se cumple o deja de cumplirse.

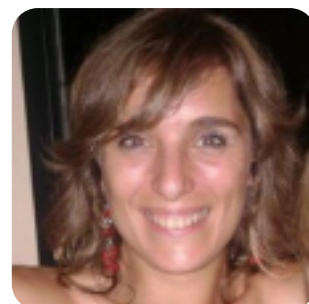
En el punto de partida... diseñando las iteraciones

Periódicamente, quienes estudiamos el campo de la tecnología educativa, solemos advertir que las agendas de discusión se pueblan con debates en torno a las posibilidades educativas de las tecnologías que los mercados culturales imponen.

En nuestra región, los desarrollos de tecnologías de Inteligencia Artificial del tipo generativo (que encuentran en el Chat GPT su expresión más difundida) y su impacto en los procesos educativos ha sido, en los últimos dos años, objeto de sorpresa, fascinación, preocupación y controversia. Los impactos positivos, claro está, se anclan en el análisis de sus evidentes potencialidades educativas, como ser la facilitación de las tareas docentes para la producción de contenidos, la personalización y adaptación del aprendizaje, entre otros. Las preocupaciones y debates se instalan frente al reconocimiento de los riesgos asociados a sus usos educativos, tales

como los aspectos éticos, la posibilidad de plagio, el dilema sobre derechos de autor, la posibilidad de resultados sesgados.

En este marco, las tecnologías generativas son una suerte de punta de "iceberg pedagógico", que nos permite desnaturalizar la presencia cada vez más frecuente y (en más ocasiones de las deseadas) oculta de otras IA en las prácticas sociales de diversos órdenes de la experiencia vital. En efecto, desde las elecciones cuasi naturales que realizamos a la hora de optar entre un repertorio de música sugerido en Spotify o una serie, película, documental en Netflix hasta los bellos álbumes automáticos que nos genera Google reconociendo rostros, pasando la conducción de tránsito guiada por Waze, nuestra vida cotidiana es cada vez más co-experimentada por estas tecnologías que se "filtran" (casi de modo líquido), para ayudarnos con tareas complejas o con la toma de decisiones más ajustadas a nuestros gustos y elecciones personales.



Profesora e investigadora de la UBA y Unipe, Argentina. Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías, en Constructivismo y Educación y en Educación Sexual Integral. Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora especializada en Educación Inicial. Se desempeña como Directora de Proyectos y Producción Pedagógica del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la UBA y como coordinadora pedagógica de la Especialización de Postgrado en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el Nivel Superior, de la que también es profesora responsable a cargo del seminario de Estrategias Lúdicas y Gamificación. Fue Directora del Programa Virtual de Formación Lúdica de la International Play Association, sede Argentina. Posee una amplia trayectoria en la formación tecnopedagógica de educadores en ámbitos públicos y privados. Trabajó en diversas instituciones de formación docente inicial de CABA. Participa en la elaboración de documentos curriculares en el área de Educación Digital de Nivel Inicial en Argentina. Es autora de libros y publicaciones destacadas sobre el tema.

Fuente: producción propia

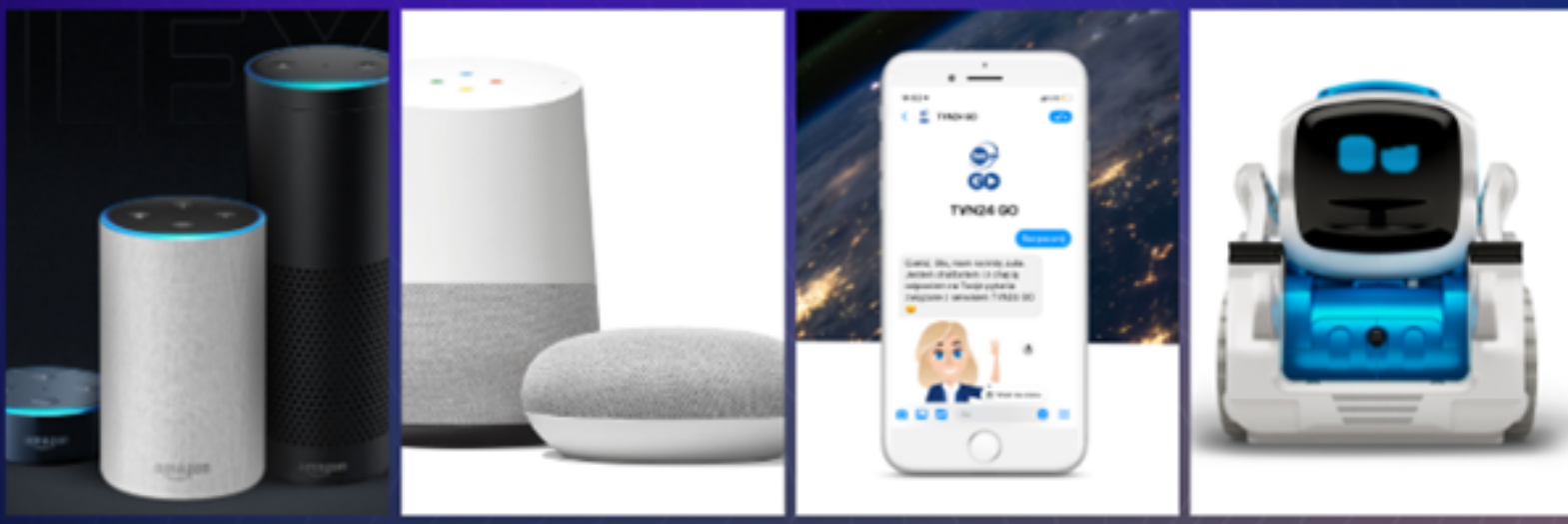


Figura 2: Alexa(Amazon), Google Home, Cozmo y Julie Chatbot (NDI Development).

El campo de la experiencia infantil también está siendo impactado por estos procesos. Las industrias culturales ven en las infancias un nicho de expansión y dejan también su huella a través de juguetes inteligentes en red (Figura 1), agentes conversacionales (Ver figura 2) y hasta robots asistentes de enseñanza (Figura 3)

Los juguetes #inteligentes

Figura 3: WowWee Chip el perro robot



Fuente: <https://eresmama.com/juguetes-inteligentes-para-ninos/>

Un juguete inteligente y en red (conectado), es un objeto lúdico capaz de ofrecer a sus propietarios (los niños) experiencias interactivas y personalizadas. Debido a la gran capacidad para recopilar datos mientras los niños juegan (localización, sonidos, imágenes y movimientos, entre otros), el juguete responde y evoluciona en función de la información recibida mientras intercambia información al estar conectado a Internet.

Frente a la relativamente reciente preocupación en el sector educativo regional respecto del impacto de la IA en los estratos superiores del sistema y pese a que los productos culturales con

IA destinados a niños pequeños involucran dimensiones particularmente sensibles a los procesos de subjetivación infantil como el juego y la socialización, se torna necesario preguntarse

por los modos en que puedan expandirse las propuestas educativas con inteligencia artificial para promover una comprensión más acabada del mundo circundante en la niñez correntina.

Figura 2: niños y niñas de Pekín escuchan una lección dictada por el asistente de enseñanza autónomo Keeko



Fuente: <https://www.eluniversal.com/estilo-de-vida/19115/los-robots-llegan-a-las-escuelas-infantiles-chinas>

Iteración 1: Una mirada hacia el afuera... para resignificar el adentro

En el campo de la educación infantil, cada desarrollo tecnológico novedoso que busca ser incorporado en las prácticas cotidianas es analizado en principio, por un medio o herramienta para potenciar habilidades del desarrollo generales o el aprendizaje de campos de experiencia en particular. Es decir, una y otra vez, las preguntas de investigación educativa parten de una visión tecnocrática sobre las tecnologías, que supone considerarlas exclusivamente como “medios” o herramientas inocuas, y orientan indagaciones sobre cuánto más o mejor se puede ser o aprender con o a partir de ellas.

Los desarrollos con tecnologías digitales en el campo de la educación infantil no han sido la excepción a esta regla, que ha atravesado las incorporaciones pioneras de computadoras de escritorio, netbooks, pizarras digitales, hasta los recientes desarrollos de IA. Focalizando en ellos, algunos de los trabajos que han explorado el potencial de las aplicaciones de inteligencia artificial en contextos educativos de educación infantil, destacan el rol que tecnologías centrales de la IA como el procesamiento de lenguaje natural, la visión computacional y el big data tienen en la posibilidad de desarrollar intervenciones personalizadas, y lo vinculan con principios fundamentales de la educación de niños pequeños tales como la educación centrada en el niño y el respeto por la autonomía y derechos infantiles (Jin, 2019). Se señalan también, como potencias, la posibilidad que ofrecen las tecnologías de IA de proveer una profusa cantidad de recursos de aprendizaje en múltiples y alternativos formatos representacionales, el diseño de intervenciones educativas en tiempo real y contingentes a las reacciones de cada niño y niña y la capacidad para procesar y evaluar la información de cada niño para proveer actividades de enseñanza específicas a su nivel de desarrollo o necesidades esenciales. Otros estudios exploran los softwares de inteligencia artificial y hardware para el desarrollo de habilidades en general, tales como el pensamiento lógico, la creatividad e imaginación o el aprendizaje de áreas específicas de conocimiento, como, por ejemplo, la educación musical (Nan, 2020) y la enseñanza de idiomas extranjeros (Fomichov y Fomichova, 1995; Ge et al., 2021)

EN ATENCIÓN AL PROPÓSITO DEL ARTÍCULO, LOS HALLAZGOS DE ESTE CONJUNTO INCIPIENTE DE INVESTIGACIONES, SE DESTACA QUE:

1. La IA es un “potente” recurso didáctico... para aprender sobre la propia IA: En muchas ocasiones, se utiliza y fundamenta como herramienta como medio para aprender matemáticas, conocimiento musical, etc... pero las investigaciones demuestran que los mejores aprendizajes que se obtienen son los vinculados con el propio campo de la educación digital

2. Los contenidos, ideas y nociones abordables en nivel inicial: En este punto, nos encontramos con dos conjuntos de aproximaciones conceptuales: por un lado, un grupo ya presente en los diseños curriculares que abordan pensamiento computacional programación y robótica, como ser: gráficos y estructura de datos, algoritmos de clasificación, resolución de problemas por búsqueda. Por otra parte, con otro conjunto de saberes vinculados con la apropiación de rasgos y mecanismos propios de las tecnologías con IA, como ser: aprendizaje automático (machine learning), IA generativas (Su, Yang, 2022)

3. Las estrategias didácticas empleadas que vehiculizan los aprendizajes: En los trabajos visitados, se identifican y explicitan algunos principios de trabajo: exploración guiada, experiencias lúdicas, sensibilización y reconocimiento. Frente a este escenario, recuperamos principios y fundamentos de la educación digital como marco referencial para trascender las visiones tecnocráticas (“las tecnologías son herramientas que se usan”), las búsquedas eficientistas (“las tecnologías son herramientas que se usan para aprender mejor... y los usos instrumentales (“las tecnologías son herramientas que se usan para aprender mejor un conjunto de conocimientos de otros campos de experiencias”) en la búsqueda por abordar las IA, como al resto de las tecnologías digitales, como un producto cultural que no es neutral ni inocuo.

Iteración 2: Educación digital infantil... expandida con IA

La educación digital implica dos ámbitos de trabajo interrelacionados: el aprender con los medios y tecnologías digitales (herramienta) y el aprender sobre los medios y tecnologías digitales (objeto de estudio). La educación digital así comprendida implica un trabajo didáctico orientado por el diseño de prácticas en las que los niños, de manera paulatina y gradual, realicen un uso autónomo, libre y creativo de los medios, en el marco de situaciones que estimulen el protagonismo infantil.

“Considerar las tecnologías digitales con IA como objeto de conocimiento es parte de un necesario ejercicio de problematización de su presencia en la vida cotidiana y de comprender las maneras particulares de los lenguajes con los que funciona, su naturaleza cultural y las imbricaciones sociales y económicas ligadas con su uso. El riesgo asociado a las propuestas de educación digital que ponen a las tecnologías como centro, radican en las propuestas de contextualización forzadas y en el excesivo enfoque propedéutico de uso”.

Este anhelo emancipador, no obstante, no soslaya la promoción del desarrollo de situaciones didácticas que conduzcan paulatinamente a los niños a adquirir pautas de seguridad y autocuidado en las interacciones con estos recursos. (Buckingham, 2008)

En efecto, considerar las tecnologías digitales con IA como objeto de conocimiento es parte de un necesario ejercicio de problematización de su presencia en la vida cotidiana y de comprender las maneras particulares de los lenguajes con los que funciona, su naturaleza cultural y las imbricaciones sociales y económicas ligadas con su uso. El riesgo asociado a las propuestas de educación digital que ponen a las tecnologías como centro, radican en las propuestas de contextualización forzadas y en el excesivo enfoque propedéutico de uso.

Un supuesto subyacente es que el uso seguro y autónomo y la lectura de medios y tecnologías digitales se constituye en un paso previo, insoslayable y provisorio, hacia “otros” usos más potentes y creativos. Un segundo supuesto de trabajo, propio de la educación digital, es que en propuestas pedagógicas contextualizadas y significativas para los niños, estas distinciones resultan sólo énfasis pedagógicos que, como en un juego de figura-fondo, solo los educadores podríamos distinguir.

Como es posible apreciar, estos ejes son vías potencialmente fructíferas para ofrecer experiencias de sensibilización, reconocimiento, exploración guiada y experiencias lúdicas con tecnologías de IA. En los apartados

que siguen se profundiza esta idea, con ejemplos y estrategias didácticas concretas, orientadas con la “brújula” curricular y estratégica que ofrece el eje Educación digital, programación y robótica, del Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia.

Iteración 3: el diseño curricular como marco y puente

El eje Educación digital, programación y robótica, parte del campo de experiencias denominado Conocimiento del ambiente natural, social y tecnológico, ofrece un conjunto de dimensiones interrelacionadas que enmarcan el sentido del trabajo didáctico con IA a desarrollarse en las salas. A continuación, recorreremos algunas de estas dimensiones. Observarán que, en *itálica*, señalamos específicamente algunos focos posibles para el abordaje del tema.

✓ **Alfabetización digital:** esta dimensión busca promover acercamientos tendientes a generar paulatina y creciente autonomía con la IA. En este proceso, distinguimos subdimensiones posibles:

- el reconocimiento de *usos y funciones de las IA* en el entorno social cercano y lejano
- Exploración lúdica de *entornos y herramientas con IA*.

✓ **Programación y robótica:** esta dimensión alude a la adquisición de procedimientos para operar con programas, base de toda IA. Entre ellos encontramos:

- Introducción *al pensamiento* -modo de operar - computacional con el propio cuerpo, con elementos concretos y con tecnologías digitales.
- Exploración de posibles soluciones a problemas computacionales, elaboración de hipótesis y *análisis de los efectos provocados por su propia acción*.

✓ **Internet y redes:** el foco se sitúa en la adquisición de pautas de responsabilidad y cuidado.

- Respeto por la *información privada* en dispositivos y entornos compartidos (redes, dispositivos).
- Exploración acompañada de sitios con contenidos y recursos relacionados con los temas que se indagan en la sala, *explorando los ajustes de las sugerencias a medida que se navega*.

Estas dimensiones buscan ofrecer un marco común para el diseño de prácticas educativas contextuales y situadas. Es decir, requiere ser articulado con condiciones de trabajo tales como las características particulares de las regiones, subregiones y culturas de la provincia, culturas, disponibilidades tecnológicas familiares e institucionales, fondos de conocimiento de cada sala y grupo particular, necesidades e intereses infantiles... y con las propias creencias e ideologías pedagógicas que portan los docentes que las llevarán a cabo.

Atendiendo a estas cuestiones que, seguramente, imprimirán un variopinto, orgullosamente plural y diverso mapa de experiencias, las nociones básicas sobre IA que deberían abonarse podrían orientarse hacia estas construcciones:

La “inteligencia” de la inteligencia artificial	Las emociones y la IA
La inteligencia de la inteligencia artificial es una simulación de la inteligencia humana. La IA surge porque un grupo de personas probaron si las máquinas podían “hacer que” eran humanas.	Los robots o las máquinas no son en ningún caso más inteligentes que los humanos. Los robots o máquinas no tienen sentimientos ni saben tomar decisiones por ellos mismos.
Sobre la naturaleza de la IA	Sobre cómo funciona la IA
Se trata de un programa informático que es capaz de realizar una tarea que normalmente requiere inteligencia humana.	Las IA son programas, y funcionan con algoritmos Mediante una serie de algoritmos que ha creado previamente una persona, la IA aprende comportamientos y hace predicciones.
Las IA y los trabajos	Por qué se usan las IA
Detrás de una IA, se encuentra el trabajo previo de personas reales. Las personas que trabajan para crear una IA son programadores, analistas...	Las IA pueden ayudarnos a trabajar con mucha información, a resolver problemas y a tomar decisiones

* Observarán que, en *itálica*, señalamos específicamente algunos focos posibles para el abordaje del tema.

Iteración 4: ideas para el trabajo

En esta ronda, proponemos un marco para el diseño de prácticas con tecnologías digitales, que conforman principios para la imaginación pedagógica, el diseño didáctico y la acción educativa cotidiana, referidas a un conjunto de estrategias didácticas complementarias e interrelacionadas, que conforman modos de conocer que resultan propios de la educación digital. A continuación, se describen brevemente y se mencionan algunos ejemplos de trabajo, a la luz de las tecnologías de IA.

✓ **Narrativas:** en virtud de la estructura narrativa que la propia mente humana tiene, según los investigadores del desarrollo cognitivo humano nos han enseñado, los niños son particularmente sensibles a las historias. En este modo, apuntamos al uso de narrativas en distintos soportes, en dos variantes: como modo de vehicular sentidos e ideas y como modo de producir y cristalizar significaciones construidas. En el primer caso, nos referimos al uso de historias que hacen los docentes, y en el segundo, a los niños como creadores de

historias. En el primer caso, es MUY IMPORTANTE analizar el modo en que las tecnologías aparecen representadas. En efecto, abruma el corpus literario, fílmico y videográfico en el que se presentan los robots como entes con sentimientos y poder de decisión propias. Por todo lo expuesto, es necesario desestimar esas narrativas como medio directo para la enseñanza de los contenidos propios del campo, más allá de que como objetos literarios en sí tengan su propio valor intrínseco.

Figura X: Imagen del episodio "Plaza Sésamo: El Robot". En sus inicios, la narrativa expone la naturaleza socialmente construida de los robots, entre otros aspectos



Disponible en: <https://acortar.link/tyOao9>

✓ **Indagación:** implica el despliegue de actividades de búsqueda que estimulen el reconocimiento de las herramientas de IA integradas en tecnologías digitales que forman parte del escenario cotidiano de niños pequeños y sus familia (como ser, por ejemplo, ciertas apps de fotografía en los teléfonos inteligentes, el GPS del automotor, el predictor de búsquedas de Google, Netflix y plataformas de ocio, los chatbots de atención al cliente y los asistentes de voz comerciales capaces de procesar lenguajes naturales). Ejemplos de actividades de indagación en el tema pueden ser: "investi-

gaciones" (encuestas aplicadas en los hogares), cacerías de fotos, construcción de collages y murales colectivos, entre otros.

✓ **Exploración:** es un camino previo y complementario a la interacción directa con los recursos tecnológicos, supone una mediación adulta que provea andamios cognitivos, afectivos y motrices para un mayor aprovechamiento de la experiencia. Por ejemplo, jugar, con la mediación adulta, con una herramienta de entrenamiento de machine learning que permiten explorar el funcionamiento de redes neuronales.

✓ **Interacción:** Supone el uso autónomo de recursos digitales, en interacción directa con ellos. Es importante porque supone recuperar el sentimiento de agencia a través de experiencias de autoaprendizaje. Google Art Experiment ofrece varias alternativas con una alta calidad estética, como ser las que se muestran en la figura 7. Es importante considerar que esta experiencia de exploración tiene que ser, ulteriormente, tematizada (reconstruida) y dialogada para potenciar los aprendizajes de los contenidos del campo.

Figura 6: entorno Quickdraw



Fuente: Elaboración propia

Figura 7: Viola the Bird, del artista residente de Google Arts & Culture Lab, David Li.



Disponible en: <https://acortar.link/1xJjf5>

Para desarrollar este experimento, David Li colaboró con músicos para entrenar una red neuronal para comprender composiciones de violonchelo y violín. Luego se aplicó la red neuronal para crear un motor de síntesis de audio en tiempo real que puede generar los sonidos de un violonchelo o un violín en función de la entrada del intérprete.

✓ **Resolución de retos:** Comprende el planteo de mini situaciones problemáticas para que los niños resuelvan, utilizando los principios de resolución de problemas que utilizan los agentes informáticos (pensamiento computacional). La resolución de retos en el marco de propuestas de robótica educativa con robots de suelo y materiales tangibles ofrece espacios para la materialización del pensamiento infantil al tornar visibles los algoritmos identificados. Implica la necesidad de plantear retos no como propuestas estereotipadas y rígidas sino como parte de propuestas contextualizadas y con sentido como el planteo de retos de programación autogestados en el marco de creaciones infantiles propias.

✓ **Creaciones, juegos de mesa y juego dramático:** consiste en el uso de toda la amplitud del fenómeno lúdico para facilitar la vivencia de los conceptos e ideas cuya apropiación se busca fomentar. Incluiríamos aquí desde dramatizaciones simples (Jugar a ser "autómatas", por ejemplo) hasta desarrollos más complejos de juegos dramáti-

cos de oficios sociales (programador, constructor de robots). También es necesario considerar las actividades comúnmente denominadas de "programación desenchufada" que amplían las posibilidades a diversos contextos y disponibilidades tecnológicas de trabajar con secuencias y algoritmos -por ejemplos- o con los "Precursores" del pensamiento computacional (identificación de secuencias ordenadas de instrucciones, juegos de clasificación, secuencias temporales y lógicas, entre otros).

No está demás señalar, que **estos modos específicos de conocer en el campo de la educación digital, deben ser implementados en el marco de secuencias didácticas más amplias, en proyectos educativos que les den sentido y significación, y en diálogo con los pilares didácticos de la educación infantil**, a saber: la centralidad del juego, la enseñanza concebida no como transmisión sino como construcción de escenarios para el despliegue de la experiencia infantil, el desarrollo personal y social en diálogo con la alfabetización multicultural, el

despliegue de actividades en multitarea, el principio de globalización -articulación de contenidos y la importancia del establecimiento de vínculos de confianza, respeto y sostén con las familias (Soto y Violante, 2010).

En la búsqueda de un upgrade. Bajo la metáfora de las iteraciones, abordamos un conjunto de ideas que buscan promover el diseño de buenas prácticas con IA en las propuestas educativas destinadas a la niñez, sobre la base de una reflexión sobre su creciente y velada presencia en la vida cotidiana infantil, las potencias con las que se los presenta en los discursos del mercado y, sobre todo, los riesgos asociados a su uso "ingenuo". Las experiencias reportadas parecen abonar la idea de que el trabajo con IA es aún incipiente en edades tempranas... no obstante, este inexplorado pero crucial aspecto de la educación digital está siendo nutrido con propuestas precursoras, en la propia provincia, que ofrecen oportunidades para aproximaciones conceptuales y experienciales potentes y genuinas

En el juego de las iteraciones, busqué ofrecer un granito de arena digital en este proceso, ofreciendo un conjunto de vías complementarias y propuestas específicas de trabajo en sala para favorecer la adquisición inicial de los conceptos más fuertes y necesarios para iniciar a niños pequeños en la exploración, sensibilización y comprensión de la complejidad de la IA y su presencia cotidiana.

En esta búsqueda, imagino nuevas, sucesivas, colectivas y plurales iteraciones ulteriores, en procesos de planificación individuales y grupales mediados por tecnologías y chips, en cada una de las salas e instituciones correntinas.

Bibliografía

- Angelis, S. E. D. (2016). La expansión de los aprendizajes infantiles a través de aplicaciones educativas de calidad. In *I Congreso Internacional de Innovación y Tecnología Educativa en Educación Infantil* (2016), p 1-12.
- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.
- Buckingham, D. (2013). La infancia materialista. Crecer en la cultura consumista. Ediciones Morata.
- Druga, S., Vu, S., Likhith, E. y Qiu, T. (2019). Alfabetización inclusiva de IA para niños alrededor del mundo. *Actas del FabLearn*, 104-111. <https://doi.org/10.1145/3311890.3311904>
- Fomichov, V. A. y Fomichova, O. S. (1995). La teoría de la inteligencia artificial y altamente métodos efectivos de enseñanza de lenguas extranjeras a niños pequeños. *Cibernética*, 38(4), 321-344.
- Jin, L. (2019, 17-18 de mayo). Estudio sobre las influencias de la era de la inteligencia artificial en la educación familiar infantil en China. En: *La cuarta conferencia internacional anual sobre sistemas de información e inteligencia artificial*, Hunan, China. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1302/3/032043>
- Jin, L. (2019a). Investigación sobre la potencial aplicación de la inteligencia artificial en educación infantil preescolar. En *La quinta conferencia internacional anual sobre redes y sistemas de información para computadoras (ICNISC2019)*. Wuhan, China. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1288/1/012072>
- Nan, J. (2020, August). Research of application of artificial intelligence in preschool education. *Journal of Physics: Conference Series*, 1607(1), 012119.
- Soto, C., & Violante, R. (2010). Didáctica de la educación inicial. Aportes para el desarrollo curricular.
- Williams, R., Park, H. y Breazeal, C. (2019). A es para inteligencia artificial. En *Actas de la conferencia CHI 2019 sobre factores humanos en sistemas informáticos* (pp. 1-11).



C.D.I. Mama Margarita - Capital

De Libros y Lecturas

Especialista Claudia Stella



Técnica en Narración Oral (ADENO 2000)
Especialista en Primera Infancia y en Bibliotecología Social. Desde el año 2000 narra para todo público, realizando funciones y espectáculos como narradora oral, directora o coordinadora artística. Dicta talleres de Narración Oral y lectura. Creó y sostiene, desde hace diez años, el proyecto *Palabrújula, palabra poética para las infancias*, que ofrece encuentros entre libros para niñas y niños pequeños y sus familias, funciones y talleres. Es capacitadora en la Escuela de Maestros del GCABA. Trabaja en la Biblioteca Popular Por caminos de libros del Barrio Ramón Carrillo, en la construcción del Archivo de Memoria Barrial y dando talleres. En el año 2020 publicó su primera novela en la editorial de la UNAHUR. Recibió el Premio Pregonero a Narradora Oral entregado por Fundación El Libro. (2018)

Quienes trabajamos en mediación de lectura, en las bibliotecas, en las aulas, en centros comunitarios o salas de espera, por nombrar solo algunos de los tantos lugares en donde se pueden compartir lecturas con las infancias; siempre queremos que haya libros y más libros disponibles para el encuentro.

Programas de Fundaciones, ONGs y políticas públicas nos hacen llegar esos libros o el dinero para comprarlos, y si bien esa oportunidad es maravillosa y necesaria, sabemos que solo con la presencia de los libros, no alcanza.

Comparto el recuerdo de una experiencia, para detenernos un poco en esto del acompañamiento, a los libros y los lectores.

Un jardín maternal organiza una jornada literaria y me convocan para que narre para los pequeños y sus familias. La directora me pide, además, que prepare algo especialmente para los adultos antes de comenzar la recorrida por las salas. Las docentes traen libros de sus casas para ese momento, preparan una mesa variada, a la que nadie se acerca. Lo han hecho con mucho amor y esfuerzo, da pena ver esos libros tan solos.

En la media hora que tengo para compartir con los adultos, les cuento de mi acercamiento a la lectura, en una

casa donde no se leía. El rol de mi madre no lectora, como excelente mediadora. Les digo que mi primera relación con las historias fue la escucha. Les voy mostrando los libros que llevé. Leo poemas, fragmentos de una novela, narro un cuento. Cuando termino, se acercan como niños, les sacan fotos a los libros, me preguntan, me cuentan cosas de su infancia. Me y se recomiendan otros libros.

Al finalizar la jornada, con las docentes que estuvieron presentes ponemos en común interesantes intercambios acerca de lo que había pasado con esos libros de la mesa que ellas armaron y nadie miró ni tocó; y qué con los que yo había llevado, que no eran mejores, ni más lindos que los otros. ¿Qué los diferenciaba?

Esos pocos que yo llevé, habían sido tocados, leídos en voz alta, referenciados, narrados; de algún modo investidos ... ¿De deseo?, preguntó una maestra. Una pregunta que incluía la respuesta.

Esto es algo que vemos en la sala a diario, si compartimos la lectura en voz alta de un libro, al terminar, los niños quieren tocarlo, mirarlo, volver a leerlo. Y si ese día se habilita el préstamo para la casa, habrá lista de espera para llevarse-lo, si hay un solo ejemplar.

No es difícil saber qué sucede: el libro fue presentado, como cuando presenta-

mos un amigo que queremos que los demás tengan el gusto de conocer. Ese libro fue puesto en voz, es decir, encarnado y, además, dedicado.

En el libro "Como una novela" de Daniel Pennac, encontramos el testimonio de una alumna del poeta y profesor Georges Perros narrando el recuerdo de cuándo él les leía: "Todas sus lecturas eran regalos. No nos pedía nada a cambio. Cuando la atención de uno o una de nosotros flaqueaba, dejaba de leer por un segundo, miraba al soñador y silbaba quedo. No era una amonestación, era un alegre llamamiento a la conciencia. Nunca nos perdía de vista. Hasta en lo más profundo de su lectura nos miraba por encima de las líneas. Tenía una voz sonora y luminosa, un poco enfurtida, que llenaba por completo el ámbito de la clase, como hubiera llenado un anfiteatro, un teatro, el Campo De Marte, sin pronunciar nunca una palabra atropelladamente. Tomaba por instinto la medida del espacio y de nuestros cerebros. Era la caja de resonancia natural de todos los libros, la encarnación del texto, el libro hecho hombre. A través de su voz descubríamos de pronto que todo eso había sido escrito para nosotros."

¿Qué es lo que hacía el profesor Perros? Nunca los perdía de vista, no con afán de control, sino para decirles que eso que había encontrado en el libro era para ellos, para cada uno, para cada una. Dedicaba la palabra y la mirada. Nada más, nada menos.

La alumna continúa con el recuerdo:

"Este descubrimiento venía a ocurrir después de una interminable escolaridad en la que la enseñanza de la literatura nos había mantenido a distancia respetuosa de los libros ¿Qué hacía entonces él más que los otros profesores? Nada más. En ciertos aspectos, incluso mucho menos. Era solo que no nos entregaba la literatura con cuentagotas analítico, nos servía en copas desbordantes...Y nosotros comprendíamos todo lo que nos leía. Lo entendíamos. (...)"

Si bien la alumna en cuestión hace referencia a las lecturas en la escuela secundaria, nos ayuda a pensar modos de acompañar o presentar libros, válidos y deseables en otros niveles también.

Podemos inferir leyendo el testimonio de su alumna que además de la palabra y la mirada dedicada, Perros tenía una gran confianza en los textos y sobre todo en las y los alumnos. No ofrecía explicaciones, sino literatura y no a cuentagotas, sino a raudales. No se ponía delante, sino que dejaba a través suyo, hablar al texto.

A raudales, suena a mucho, pero, ¿acaso puedo decir que compartí poesía con los chicos cuando leí para ellos un solo poema en todo el año?

Cantidad y variedad nos hace pensar en ese primer acto de escucha de un mediador, el de la selección. ¿Qué textos vamos a poner al alcance de la mano, qué autores? Esto requiere de los mediadores lecturas previas, intercam-

bios con pares, acceso a capacitaciones en donde se puedan poner en conocimiento y en cuestión textos, y se habiliten espacios para compartir dudas y certezas en relación también a los modos del hacer. Requiere, además, de parte de los equipos de conducción, acciones que faciliten los encuentros para que todo esto ocurra.

Hablamos de modos del hacer y aparece el tema de la mediación. Mediar, dice mi compañera bibliotecaria María Inés Gómez, no es siempre estar en el medio. Y quizá eso sea lo más difícil, estar y escuchar, para saber cuándo retirarnos, de los textos, de las lecturas y de los lectores. Mediar es antes que nada o que todo, escuchar.

Si compartimos la lectura en voz alta de un libro, al terminar, los niños quieren tocarlo, mirarlo, volver a leerlo.

E.J.I. N° 21 Capital



Escuchar, sí:

**Al texto, para no forzarlo a decir lo que no dice.*

**A los destinatarios, para respetar sus variadas formas de escucha e interpretaciones.*

Para reflexionar acerca de la escucha de los textos y de los lectores en relación a lo que tienen para decir respecto de una lectura compartida, traigo estas palabras de Cecilia Bajour de su conferencia Oír entre líneas:

“(…) Construir significados con otros sin necesidad de cerrarlos es condición fundamental de la escucha y esto supone una conciencia de que la construcción de sentidos nunca es un acto meramente individual.

Esta concepción dialógica de la escucha forma parte de todo acto de lectura donde se busque abrir significados y expandirlos cooperativamente. Sin embargo, me interesa especialmente ver qué pasa con la escucha cuando la lectura tiene que ver con la literatura y con otras artes. En la lectura de textos artísticos las preguntas, la inestabilidad y provisoriedad de las respuestas, la posibilidad de crear y recrear mundos a partir de lo leído, el extrañamiento frente a lo conocido y lo desconocido se entrelazan más que en otros discursos con el juego siempre abierto de las formas. El lenguaje estético se ofrece a los lectores que se acomodan e incomodan ante maneras alternativas, diversas y a veces transgresoras de nombrar el mundo. Lo que importa allí no es sólo lo que nos sacude nuestras valoraciones, ideas o experiencias de vida sino cómo lo hace. Destaco el cómo porque a la hora de pensar en la escucha cuando se habla de

literatura en escenas de lectura escolar o en otros contextos fuera de la escuela puede quedar soslayado o en un lugar menor ante la fuerza de los temas o ideas suscitados por los textos. Muchas veces la literatura es vista como el instrumento más atractivo para hablar sobre problemas sociales, cuestiones relacionadas con valores, asuntos escolares o situaciones personales. Cuando esa perspectiva es la que predomina el lenguaje artístico corre el riesgo de quedar reducido sólo a un rol de fachada seductora por la que se entra al tratamiento de diversos temas.

Los textos literarios nos tocan e interpe-lan acerca de nuestras visiones sobre el mundo y nos invitan a preguntarnos cómo viviríamos lo representado en las ficciones. Esta dimensión no es menor ya que la mayoría de las veces es la puerta de entrada para hablar de lo que los textos nos provocan. Pero ante todo son una construcción artística, objetos que dicen, muestran, callan, sugieren de un modo y no de otro.” (el subrayado es mío)

Los niños, curiosos como son, están dispuestos a encontrar signos, pistas, hallazgos, no solo en lo argumental, sino en la particular manera en que ese texto está contado, ilustrado. Somos los adultos mediadores quienes tenemos que ampliar el modo de relacionarnos con los textos, ese modo adquirido desde la escuela secundaria, el de reparar casi únicamente en el tema.

La lectura en voz alta, la conversación acerca de esa lectura, facilita un acercamiento más amplio, seguro alguno reparará en algo que los demás no vieron, otro hará preguntas singulares, alguien encontrará similitudes con lecturas previas del mismo autor/a o de otro/a. Para que esto suceda quien lleve adelante la propuesta tiene que seleccionar previamente el material. “Mientras elegimos qué leer con otros estamos imaginando por dónde podríamos entrar a los textos en las conversaciones literarias, por dónde entrarán los demás lectores, qué encuentros y desencuentros pueden suscitarse al discutir, cómo hacemos para ayudarlos en esos hallazgos, cómo dejamos abierta la posibilidad de que sea el propio texto el que los ayude con algunas respuestas o que les abra el camino para nuevas preguntas, cómo hacemos para intervenir sin cerrar sentidos”, afirma Bajour. Y además, ese mediador/a tiene que aceptar su condición de no saber todo, o de no poder dar respuesta a todo. Salir del medio, retirarse y dejar hablar al texto y los niños.

“(…) Construir significados con otros sin necesidad de cerrarlos es condición fundamental de la escucha y esto supone una conciencia de que la construcción de sentidos nunca es un acto meramente individual.

Lectura de cuentos. E.J.I. Nº 35 - Capital



¿Solo los niños?

Me gusta conversar con las docentes sobre la posibilidad de ofrecer a las familias ese tiempo compartido de lecturas y narraciones; de conversaciones entre libros, sin otro fin que el de disfrutar de la lectura compartida, sin necesidad de generar un producto que mostrar. Me pregunto si es posible en las escuelas, si se propicia, si se favorece un espacio/tiempo donde la narración y la lectura compartida no sea la introducción a, el cierre de, sino la actividad en sí misma, valiosísima, por cierto.

Mediación extendida, me gusta llamar a eso que ocurre con las familias de los niños que son los destinatarios primeros de nuestras propuestas.

Hay muchas propuestas que involucren a las familias que se siguen haciendo porque están instaladas, pero que, si una se detiene a pensarlas, algo se resquebraja o lo que es más saludable: aparecen las preguntas:

Armar una novela con fotos en la carpeta viajera, escribir un poema sobre la calesita o con el nombre del hijo, son propuestas que he visto en las escuelas y realizado como mamá. Propuestas que en algunos casos expulsan, generan vergüenza, hacen sentir en falta a las familias.

Por el contrario, una invitación a escuchar, a leer comunitariamente, entre adultos, y a leer con los niños, propone otra lógica. Una en la que nadie tiene que demostrar ningún saber, una en la que somos diversos, pero iguales como sujetos sensibles. Para muchas familias, ese encuentro con el libro, con la lectura literaria, es inaugural y para otras, es un reencuentro con algo que dejaron cuando terminó su vida escolar.

Tuve la oportunidad de coordinar un taller para mujeres con niños pequeños, en una comunidad del conurbano con derechos vulnerados. Teníamos encuentros con los niños y otras con ellas, a solas. Las primeras veces que les conté un cuento o cuando leía con el libro en mano para ellas, no me miraban. Rápidamente me di cuenta de que no era una actitud de desprecio, sino que tenía que ver con que no se sentían destinatarias de eso que yo estaba compartiendo. Un día, una de ellas, llegó muy contrariada con su pelo, contó que no iba a venir porque no podía desenredarlo. Me ofrecí a ayudarla, ella había llevado un cepillo en la mochila. Mientras la fui peinando le conté que entre todos los libros que había llevado, había uno que hablaba

de lo que le pasaba a ella. Cuando terminamos la tarea de peinado, agarré Secretos de familia, de Isol y leí: A veces creo, que mi mamá es un puercoespín por las mañanas.

Fue la primera vez que me dedicaron toda su atención y miraron al libro y lo quisieron tocar, abrir, volver a leer entre ellas mientras reían. La casualidad de tenerlo allí conmigo aceleró algo que quizá se iba a dar con otro libro, o no. En ese grupo ese libro abrió algo que tenía que ver con el mundo de ellas, en otro grupo, quizá una historia completamente alejada producía un encuentro también poderoso, quién sabe... Es que es eso: no sabemos.

Lo único certero que tenemos es nuestra insistencia.

Algo se aflojó en el grupo de mujeres con esa historia, quizá el descubrir que eso que está en los libros, estuvo o puede estar, en la vida y que la vida es materia para la escritura. Entonces la escritura no está tan lejos de nadie, tampoco de ellas, a pesar de que en ese lugar la biblioteca estuviera cerrada con llave y que solo podían usarla los alumnos estudiantes, a pesar de que la encargada de talleres me había dicho que yo fuera con cosas simples porque ellas no podían otra cosa y que las pusiera a hacer cosas con las manos, que para eso eran buenas.

Elsa, una alumna adulta del taller Contar la vida, y asistente a las Meriendas entre libros que hacemos en la biblioteca popular donde trabajo, dijo: "al escucharte leer y contar cuentos y al escuchar a mis compañeras, aprendí a descubrir historias en mi propia vida, yo que creí que no tenía nada o que eso estaba perdido."

Leer con otra ensancha la mirada sobre lo leído y sobre lo vivido. La narración y la lectura compartida, comunitaria, son invitadoras: una termina y aparecen, sobre todo con los

niños, las ganas de escuchar esa historia otra vez, las múltiples asociaciones, ese ida y vuelta como dice Chambers, "del libro a la vida y de la vida al libro".

Las reacciones de los lectores son múltiples y sorprendentes: alegría, enojos, asociaciones impensadas. Cuando las familias comparten encuentros de lecturas con sus hijos aparece, también, la sorpresa y el asombro: no sabía que le gustaba que le leyeran, no creía que tan chiquito podía interesarse por un cuento. ¡Cómo escucha de atenta, y en casa nunca se queda quieta! Y lo que es



Una invitación a escuchar, a leer comunitariamente, entre adultos, y a leer con los niños, propone otra lógica. Una en la que nadie tiene que demostrar ningún saber, una en la que somos diversos, pero iguales como sujetos sensibles. Para muchas familias, ese encuentro con el libro, con la lectura literaria, es inaugural y para otras, es un reencuentro con algo que dejaron cuando terminó su vida escolar.

maravilloso, como muchas veces me han dicho:
¿sabés cuánto hace que nadie me cuenta un cuento?

Cuidar al que cría, propone María Emilia López en su libro, *Un mundo abierto*, crear comunidad alrededor de los niños, con lecturas, cuentos, canciones.

No hay un modo de hacerlo, no hay receta, sí la propuesta de que cada docente, o mejor cada grupo de docentes de una escuela, encuentre las maneras de generar espacios de lectura y narraciones compartidas con las y los niños y sus familias, pensando en:

**la particular comunidad en la que están,*

**en que hay muchas maneras de leer,*

**en que narrar y leer no son hechos extraordinarios, que quizá se intensifiquen en la semana de festejo de esto o aquello, pero que no necesitan escenarios, ni luz baja, ni música tenue, sino que se trata de otra cosa, más cercana y cotidiana.*

** es más fácil si se está dispuesto a estar entre los libros y las y los destinatarios sin prejuicios, a la escucha, disponible.*

Para ir terminando quiero detenerme en algo:

Habrán leído que hablo de narrar y leer como propuestas que están ahí cerquita, no muy diferenciadas, si bien son prácticas distintas. Las diferencias están a la vista, en un caso está el objeto libro, soporte de la historia con sus textos e ilustraciones, que convoca la atención de quién lee y quién escucha; y en el otro, el de la narración oral, donde el soporte de la historia es el cuerpo del que cuenta. La palabra encarnada, esa necesidad que tenemos los seres humanos de convertir hechos aislados en sucesos significativos.

Son cosas distintas, pero mi experiencia indica que los más pequeños, y los no tanto, se dan en un delicado entretrejerse, como en la vida se entretrejen la oralidad, la lectura y la escritura.

No contamos para que se lea más, pero resulta que sí, que termina pasando, esa historia encarnada quiere escucharse otra vez, y si decimos que la sacamos de este libro, van a ir a buscarlo.

Yo quiero contar las cosas como vos, así de ordenadito, me dijo una nena en un jardín, y lo mismo me dijo Vicky una de las mujeres del taller Contar la vida: quiero contar así, primero una cosa, después la otra, como te sale a vos, así quiero contar mi historia.

Entonces...contar para otros puede ser como dice Graciela Montes, la llave para ir de visita a esos mundos hechos de palabras y también entregar la llave, para que cada quien pueda ir de visita a su antojo.

Narrar un suceso, un cuento que leí, una película que vi, un cuento que preparé, leer en voz alta para todo el grupo, leer para pequeños grupos, leer junto con los niños, son algunas de las tantas posibilidades que hay para compartir palabra poética en la sala.

Que los libros estén en las aulas y las salas, que generen lecturas, narraciones, encuentros, discusiones. Algunas de ellas podremos presenciarlas, otras no.

Como dice Sergio Andricaín, en relación a la poesía en la escuela, pero que vale para la lectura y la educación en general:

“Leer un poema en la clase, debe ser, entonces, un acto equivalente a plantar un árbol no precisamente en el parque que queda frente a nuestro edificio, sino un sitio al que quizás nunca volvamos a ir.”

Y a pesar de eso, plantamos, seguimos plantando.



Lectura de cuentos. E.J.I.Nº 35 - Capital

No contamos para que se lea más, pero resulta que sí, que termina pasando, esa historia encarnada quiere escucharse otra vez, y si decimos que la sacamos de este libro, van a ir a buscarlo.

Narrar un suceso, un cuento que leí, una película que vi, un cuento que preparé, leer en voz alta para todo el grupo, leer para pequeños grupos, leer junto con los niños, son algunas de las tantas posibilidades que hay para compartir palabra poética en la sala.

Bibliografía de consulta

- Andricaín, S. Rodríguez, A. *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Buenos Aires. Lugar Editorial, 2005.
Bajour, Cecilia. (2008) *Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. Texto de la conferencia pronunciada por la autora en la 5ª Jornada de Reflexión sobre la Lectura y la Escritura organizada por la Secretaría de Educación del Distrito y Asolectura* Disponible en: <https://imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>
López, María Emilia. *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia.* Bs As/Bogotá, Lugar Editorial, CERLALC, 2019
Montes, G. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* México. FCE, 1999.
Pennac, Daniel. *Como una novela.* Bogotá. Grupo Editorial Norma, 2006.

Educación Domiciliaria y Hospitalaria Educación Especial

Dos Modalidades que fortalecen las trayectorias escolares de los niños.



CORRIENTES

somos todos!

Ministerio de Educación

“Acompañar y fortalecer las trayectorias escolares integrales y articuladas en las modalidades del sistema educativo argentino, conlleva a profundizar las políticas de inclusión con calidad, desde lo pedagógico e institucional, asumiendo la responsabilidad política con acciones de construcción colectiva focalizadas en “el pasaje” entre niveles y modalidades, estableciendo los contenidos curriculares y pautas de espacios compartidos de enseñanza y de aprendizaje, que aseguren el derecho a la educación, favoreciendo el ingreso, tránsito y egreso de los estudiantes”.

Ministerio de Educación. Trayectorias escolares integrales y articuladas en las modalidades, Serie 3

¿Qué es la Modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria?



ANDREA PERALTA

de.dyh@mec.gob.ar

**Docente de Nivel Primario
Licenciada en Ciencias de la
Educación. Coordinadora de la
Modalidad de Educación Domiciliaria, dependiente de la Dirección
de Planeamiento e Investigación
Educativa, del Ministerio de
Educación.**

Es una de las ocho modalidades del sistema educativo, establecido por La Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006. En sus artículos N° 60 y N°61 refieren a los objetivos de esta modalidad.

ARTÍCULO 60.- “La educación domiciliaria y hospitalaria es la modalidad del sistema educativo en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, destinada a garantizar el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de treinta (30) días corridos o más”

ARTÍCULO 61.- “El objetivo de esta modalidad es garantizar la igualdad de oportunidades a los/as alumnos/as, permitiendo la continuidad de sus estudios y su reinserción en el sistema común, cuando ello sea posible”

La Ley de Educación Provincial N.º 6.475, sancionada en el año 2017, regula lo anteriormente enunciado en cuanto a la Modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria, por lo que establece en su ARTÍCULO 97:

“La Educación Domiciliaria y Hospitalaria

es la modalidad, en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, destinada a garantizar la educación de los alumnos que por razones de salud se ven imposibilitados de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de educación obligatoria, por períodos de 15 días corridos o más. Su objetivo es permitir la continuidad de los estudios y la reinserción al sistema común, cuando sea posible, garantizando la igualdad de oportunidades. La Provincia reconoce que la atención en la modalidad se debe realizar a partir de los 5 (cinco) días corridos, considerando que la variable tiempo constituye un pilar fundamental para la inmediata atención educativa en la modalidad”. La Resolución CFE 202/13 “La Educación Domiciliaria y Hospitalaria en el Sistema Educativo Nacional”, presenta los lineamientos que constituyen a la modalidad, aportando líneas de acción para la implementación, favoreciendo el conocimiento de normas, políticas, sujetos y concepciones sobre las intervenciones educativas y los criterios para la toma de decisiones.

ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA MODALIDAD EN LA PROVINCIA

En el Nivel Inicial, de acuerdo a la normativa de la modalidad, el docente es designado por un cargo de 20 horas, debiendo atender de 1 a 4 estudiante a la vez, alternando los días de atención entre unos y otros, llevando a cabo encuentros de 1:30 a 2:00 horas reloj.

NIVEL INICIAL Y PRIMARIO

En el caso de nuestra jurisdicción, el formato que adopta la modalidad para estos niveles es de escuelas domiciliarias y hospitalarias: existen establecimientos educativos que cuentan con aulas, tanto en centros de salud como en domicilios, llevando adelante la escolarización de los estudiantes que cursan los niveles, contando con una sede o espacio físico emplazado dentro del hospital de referencia.

En la provincia existen dos instituciones con estas características, dependientes del Consejo General de Educación:

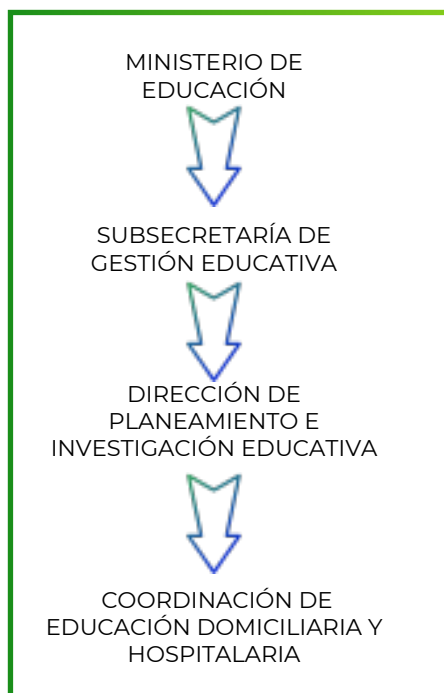
Escuela Domiciliaria y Hospitalaria N° 29, ubicada dentro del Hospital Pediátrico "Juan Pablo II" de la ciudad de Corrientes.

Escuela Domiciliaria y Hospitalaria N° 30, emplazada en el Hospital Zonal "Camilo Muniagurria" de la ciudad de Goya.

¿De qué se ocupa?

Esta modalidad se ocupa de la atención educativa a estudiantes, matriculados en cualquiera de los tres niveles del sistema educativo obligatorio, que estén atravesando una situación de enfermedad física o psíquica que le impida asistir a la escuela.

¿Qué lugar ocupa esta modalidad en el organigrama?



ENSEÑAR Y APRENDE EN LA MDyH

Desde la Modalidad de Educación Domiciliaria Hospitalaria, se propone como eje vertebrador al juego, concebido no solo como un recurso sino como un contenido a desarrollar, una herramienta de acercamiento con el estudiante.

El juego es fundamental y atraviesa todos los campos de experiencias del Nivel Inicial propuestas en el Diseño Curricular:

- Comunicación, lenguaje y expresión.
- Formación personal, social y corporal.
- Conocimiento del ambiente social, natural, tecnológico y matemático.

Desde este espacio se propone pensar al juego como mediador de aprendizajes y formación, por lo tanto, el docente puede construir formatos diferenciados y particulares, según el caso, el espacio y el tiempo que demande el estudiante.

Es importante comprender que las escuelas hospitalarias y domiciliarias, deben contar con recursos,



Desde la Modalidad de Educación Domiciliaria Hospitalaria, se propone como eje vertebrador al juego, concebido no solo como un recurso sino como un contenido a desarrollar, una herramienta de acercamiento con el estudiante. El juego es fundamental y atraviesa todos los campos de experiencias del Nivel Inicial propuestas en el Diseño Curricular:

- Comunicación, lenguaje y expresión.
- Formación personal, social y corporal.
- Conocimiento del ambiente social, natural, tecnológico y matemático.



materiales y herramientas propias para la Educación Inicial y docentes que estén formados, teniendo en cuenta que los sujetos del nivel tienen características, motivaciones e intereses particulares.

Para lograr aprendizajes y acompañamientos realmente significativos, es necesario realizar un diagnóstico y un acercamiento a la situación del estudiante, para ello, se recomienda contar con planillas sencillas que relevén datos concretos (nombre y apellido del estudiante/tutor, D.N.I., domicilio, escuela de origen, teléfono de contacto, entre otras). Se realizan preguntas que le brindan al docente de la modalidad información importante respecto a los conocimientos pedagógicos (contenidos desarrollados, pendientes de desarrollo y, los que hay que profundizar).

Retomando lo planteado en el Diseño Curricular de Nivel Inicial 2020 "La enseñanza supone un proceso por el cual el docente pone a disposición del alumno un legado cultural, al tiempo que intenta andar con su ser y hacer y en clave de los diferentes contextos y de la experiencia personal de los alumnos, el desarrollo de capacidades cognitivas, sensoriales, afectivas, sociales, éticas y comunicativas".

En la MEDyH, (Modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria), la figura del docente es en vehículo que lleva la enseñanza y busca que suceda el aprendizaje, en uno de los dos contextos, domicilio u hospital, donde un niño se encuentre atravesando una situación de enfermedad. Cada uno de esos contextos se transforman, por un momento, en la sala del jardín de infantes.

ESTRATEGIAS PARA EL SEGUIMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS:

Las estrategias pedagógicas se diseñan para el "caso por caso" según las variables de diagnóstico y permanencia. Se tiene en cuenta el trabajo articulado que lleva a cabo el docente domiciliario del nivel, con el docente de la escuela de referencia del niño que está siendo atendido por la modalidad.

Es la docente domiciliaria quien debe realizar los ajustes necesarios en función a las variables antes mencionadas y a lo establecido en el Diseño Curricular Nivel Inicial 2020. Además es el responsable de elevar a la escuela de referencia un informe pedagógico, con valoraciones cualitativas del proceso de aprendizaje.

Desde la MEDyH, en el Nivel Inicial, se propone como eje vertebrador al "juego", pues favorece el desarrollo de las capacidades y la presentación de contenidos de distintos campos de conocimiento. Así mismo, al brindar atención educativa en los domicilios u hospitales, las familias están presentes en el jardín de infantes que va al encuentro del niño, en la figura del docente domiciliario. Ello permite ampliar el repertorio de juegos conocidos por las familias, promoviendo su presencia de manera regular, a través de sugerencias y variables de cada contexto. En conclusión, se pretende que el docente domiciliario y hospitalario del Nivel Inicial, trabaje en función a:

- Capacidades, teniendo como eje el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina.

- Propuestas que aborden los Campos de la Experiencias, enmarcados en el Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Inicial y el Juego, como eje central.

Las propuestas deben planificarse atendiendo el periodo de atención educativa, ya sea en domicilio o en hospitales. En ambos casos, se incluyen informes finales sobre el proceso del estudiante.



CORRIENTES

somos todos!

Ministerio de Educación



En la MEDyH, (Modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria), la figura del docente es en vehículo que lleva la enseñanza y busca que suceda el aprendizaje, en uno de los dos contextos, domicilio u hospital, donde un niño se encuentre atravesando una situación de enfermedad. Cada uno de esos contextos se transforman, por un momento, en la sala del jardín de infantes.

¿Qué es la Modalidad de Educación Especial?



**MARIANA
ESCALANTE**

de.especial@mec.gob.ar

Coordinadora de Educación Especial

****Profesora en Educación Especial
para Sordos y Perturbados del
Lenguaje. (ISFD N° 1)***

****Licenciada en Pedagogía Social
(Universidad del Salvador)***

****Posgrado de Discapacidad y
Familia (Universidad Favaloro)***

****Autora y coautora de libros y
proyectos para la modalidad
especial.***

****Capacitadora en diferentes cursos,
jornadas y encuentros.***

****Trayectoria docente y de gestión
directiva en la Escuela Especial N°
9 “Helen Keller” de Corrientes
Capital.***

La Educación Especial es una Modalidad del sistema educativo responsable de garantizar el derecho a la educación de personas con discapacidad.

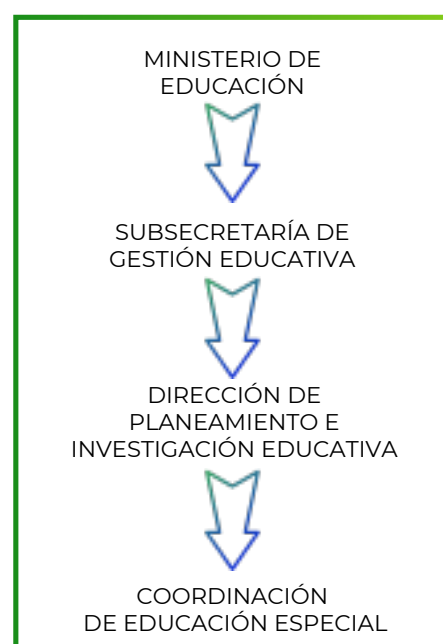
Dentro del organigrama del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, ¿dónde se encuentra la Coordinación de Educación Especial? La Modalidad Educación Especial, en la provincia de Corrientes, es una Coordinación dependiente de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación.

¿Cuál es la función de la Coordinación de Educación Especial? Su objetivo es impulsar acciones concretas tendientes a garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, en todos los niveles y modalidades, desde una perspectiva inclusiva. Sujeto de la Educación Especial en el Nivel Inicial.

El Nivel Inicial es una etapa fundamental en la educación de los niños, pues se desarrolla junto con sus propios procesos de crecimiento y maduración durante la primera infancia. Es muy importante que los docentes de este nivel tengan en cuenta los hitos del desarrollo, ya que en este contexto se fomentan las habilidades y competencias necesarias para el aprendizaje. Sin embargo, es cierto que cada niño tiene su propio ritmo y diferentes intereses. Por eso, es fundamental que los adultos estén atentos y cuidadosos para poder identificar las diferencias entre lo que es real y lo que se espera, así como los primeros signos de posibles dificultades de aprendizaje o discapacidades. De esta manera, podrán intervenir de forma temprana en cualquier situación que pueda surgir. Asimismo, los docentes deberán contar con los conocimientos que le permitan flexibilizar las propuestas de enseñanza para aquellos estudiantes con discapacidad que así lo requieran.

El docente de apoyo a la inclusión (DAI) es un profesor con titulación en Educación Especial, que trabaja en conjunto con el docente de la sala.

Desde su didáctica específica, tiene funciones de orientación pedagógica a los equipos institucionales en relación a las trayectorias de estudiantes con discapacidad, en el marco de la implementación del PPI (Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión).





Escuela Especial N° 14 - Saladas

La intervención de la Modalidad Educación Especial se realiza a solicitud de la institución, generando acuerdos para garantizar los objetivos definidos en el Diseño Curricular de Nivel Inicial.

¿Cómo se articula con la Escuela Especial y otros profesionales?

Los equipos educativos, a partir de un trabajo conjunto con la familia, generan acuerdos y toman decisiones respecto a las trayectorias educativas del estudiante, que incluyen objetivos, recorridos, evaluación, entre otros.

Debido a que se involucran distintos actores, recursos e instancias, entre los acuerdos, deberá incluirse el establecimiento del marco de intervención de cada uno, funciones y responsabilidades, tiempos y espacios de trabajo conjunto, a fin de dar cumplimiento a los compromisos acordados.

En el caso de que se cuente con el acompañamiento de profesionales externos al sistema educativo, es importante dejar en claro que los

aportes que realizan no implican condicionamiento a la institución educativa para desarrollar tal o cual acción o estrategia, si no que, tendrán carácter orientativo o consultivo. La decisión final es siempre institucional.

¿Cuál es el rol del docente de apoyo a la inclusión?

El docente de apoyo a la inclusión (DAI) es un profesor con titulación en Educación Especial, que trabaja en conjunto con el docente de la sala.

Desde su didáctica específica, tiene funciones de orientación pedagógica a los equipos institucionales en relación a las trayectorias de estudiantes con discapacidad, en el marco de la implementación del PPI (Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión).

¿Qué es el PPI?

Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI)

Es un documento formal que se construye de manera colaborativa con el docente del nivel y de la modalidad

especial, equipo externo de profesionales que acompañan al estudiante si existieran, en corresponsabilidad. El PPI debe actualizarse periódicamente sobre la base de metas factibles y ser redactados en lenguaje claro. Por lo tanto, abierto, flexible y sujeto a revisión permanente.

El PPI contempla los propósitos, la priorización y secuenciación de contenidos, las estrategias a implementarse, la selección de apoyos e intervenciones docentes. Teniendo en cuenta el Diseño Curricular provincial y nacional. Marco normativo:

- Resolución N° 6447/19 "Marco pedagógico para la implementación de la RCFE 311 en el NI"
- Resolución N° 2513/19 "Protocolo de ingreso para los Docentes de Apoyo para la Integración Escolar"
- Resolución N° 6613/22 "Propuesta para la Educación Inclusiva en el NI y NP. Guía de Orientación Didáctica."

DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS DE INTERÉS DE NIVEL INICIAL

Desarrollos curriculares



EVALUACIÓN
INSTITUCIONAL
Y ÁULICA
Magister Elisa Spakowsky



EDUCAR EN CLAVE
INTERCULTURAL CRÍTICA
DESDE LA PRIMERA
INFANCIA.
Mgrt. Alejandra Castiglioni



LA IMPORTANCIA DE
LA PLANIFICACIÓN
Y LAS PROPUESTAS
DE ENSEÑANZA-
Lic. Laura Pitluk



DESARROLLO DEL
LENGUAJE Y ALFABETI-
ZACIÓN INICIAL
Dra. Alejandra Stein
LITERATURA
Especialista Claudia Stella
MÚSICA
Lic. María Laura Inda



MATEMÁTICA EN EL
NIVEL INICIAL -
Lorena Centurión y Cristian Romero



DESARROLLO DEL
LENGUAJE Y
ALFABETIZACIÓN
INICIAL-
Celia Rosenberg
MATEMÁTICA-
Edith Weinstein y
Adriana Gonzalez



Capacitaciones, Encuentros y Jornadas

<https://www.youtube.com/watch?v=6TLuxkxwDXw>

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y ÁULICA EN EL NIVEL INICIAL

Emitido en directo el 30 nov 2021

<https://www.youtube.com/watch?v=4KU6tNnoYtU&t=26s>

ALEJANDRA STEIN - DESARROLLO DEL LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN EN EL NIVEL INICIAL -

Fecha 28/09/2023.

https://www.youtube.com/watch?v=ozLTy1o_eaA&t=28s

CELIA ROSEMBERG - DESARROLLO DEL LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN EN EL NIVEL INICIAL

Fecha: 22/09/2023.

<https://www.youtube.com/watch?v=gtn1ZBnZJE&t=30s>

SUSAN DE ANGELIS - PRIMERA PARTE. EDUCACIÓN DIGITAL, PROGRAMACIÓN Y ROBÓTICA EN EL NIVEL INICIAL.

Nivel Inicial. Fecha 19/09/23.

<https://www.youtube.com/watch?v=jqvphLqVu3s&t=3709s>

SUSAN DE ANGELIS - SEGUNDA PARTE: EDUCACIÓN DIGITAL, PROGRAMACIÓN Y ROBÓTICA EN EL NIVEL INICIAL.

Nivel Inicial. Fecha 19/09/23

<https://www.youtube.com/watch?v=YOzmkuY8siY&t=581s>

MARÍA LAURA GALLI - NARRATIVAS PEDAGÓGICAS - NIVEL INICIAL

Fecha 18/09/23

<https://www.youtube.com/watch?v=5yR0MdJ8tY>

ALEJANDRA STEIN - LECTURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS -
Nivel Inicial 31/08/23.

<https://www.youtube.com/watch?v=9Xj71XQ7sms>
MARÍA EMILIA LÓPEZ - LENGUAJE, CUERPO Y MOVIMIENTO -
Emitido en directo el 30/08/2023

<https://www.youtube.com/watch?v=CBH1ewisDAY>
PATRICIA BERDICHEVSKY - ENSEÑAR ARTES VISUALES EN EL NIVEL INICIAL -
Emitido en directo el 28/08/2023

https://www.youtube.com/watch?v=H_Yjlxj1e6A
LAURA PITLUK - SEGUNDA JORNADA DE DIRECTIVOS ZONA 2 -
Emitido en directo el 24/08/2023

<https://www.youtube.com/watch?v=5ms0MMb1jJw>
LAURA PITLUK - SEGUNDA JORNADA DE DIRECTIVOS ZONA 1 -
Emitido en directo el 24/08/2023

<https://www.youtube.com/watch?v=dIPSVifyYqg>
LAURA PITLUK - ENCUENTRO DE DOCENTES NIVEL INICIAL.
Emitido en directo el 23 /08/ 2023

<https://www.youtube.com/watch?v=nwvniAnd3jU>
LAURA PITLUK - PRIMERA JORNADA ZONA 2
Emitido en directo el 18/08/23

<https://www.youtube.com/watch?v=M8x2xHcY0As&t=258s>
LAURA PITLUK - PRIMERA JORNADA DIRECTIVOS
Emitido en directo el 18/08/23

<https://www.youtube.com/watch?v=dIzD2SQPFXM&t=43s>
EDITH WEINSTEIN - ADRIANA GONZALEZ - CAPACITACIÓN MATEMÁTICA-NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 09/08/23

<https://www.youtube.com/watch?v=iAJ3gCew-WE&t=146s>
CAROLINA SENA - EDUCAR EN LA PRIMERA INFANCIA. UNA MIRADA INTERSECTORIAL.
Emitido en directo el 30/05/23

<https://www.youtube.com/watch?v=RmQek-UhyGE&t=4s>
ALEJANDRA STEIN - DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIVEL INICIAL.
Emitido en directo el 08/11/22

<https://www.youtube.com/watch?v=i63RFgiCgiM&t=1547s>
ALEJANDRA CASTIGLIONI - INTERCULTURALIDAD E INFANCIAS EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 07/11/22

<https://www.youtube.com/watch?v=oQZ0OovtzV8>
CELIA ROSEMBERG - DESARROLLO del LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN INICIAL ARTICULACIÓN Nivel Inicial y Primario
Emitido en directo el 03/11/22

https://www.youtube.com/watch?v=0L_JemLE4Uc&t=3s
MARIA LAURA INDA - ENCUENTRO PROVINCIAL DE MÚSICA EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 25/10/22

https://www.youtube.com/watch?v=DGK3rk7Q_HU
CELIA ROSEMBERG - DESARROLLO del LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN INICIAL ARTICULACIÓN del Nivel Inicial y Primario
Emitido en directo el 24/10/22

<https://www.youtube.com/watch?v=rBv5ZgOyW1A>
CLAUDIA STELLA - ENCUENTRO PROVINCIAL Literatura en el Nivel Inicial
Emitido en directo el 17/10/22

https://www.youtube.com/watch?v=XBI9u_FAHnc
CELIA ROSEMBERG - DESARROLLO del LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN INICIAL ARTICULACIÓN
Emitido en directo el 14/10/22

<https://www.youtube.com/watch?v=6javfukbw8>
EDITH WEINSTEIN - ADRIANA GONZALEZ- TRAYECTO FORMATIVO 3: MATEMÁTICA: ARTICULACIÓN DEL NIVEL INICIAL Y NIVEL PRIMARIO
Emitido en directo el 12/10/2022

<https://www.youtube.com/watch?v=qzdmuikyqpe>
SUSAN DE ANGELIS - ENCUENTRO ZONAL 2: EDUCACIÓN DIGITAL EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 29/09/2022

<https://www.youtube.com/watch?v=4toupkxhus&t=11s>
EDITH WEINSTEIN - ADRIANA GONZALEZ- TRAYECTO FORMATIVO 2: MATEMÁTICA: ARTICULACIÓN DEL NIVEL INICIAL Y NIVEL PRIMARIO
Emitido en directo el 28/09/2022

<https://www.youtube.com/watch?v=cv-uxhxjbs0>
SUSAN DE ANGELIS - ENCUENTRO ZONAL 1: EDUCACIÓN DIGITAL EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 15/09/2022

<https://www.youtube.com/watch?v=e5xawb8udhs&t=44s>
EDITH WEINSTEIN - ADRIANA GONZALEZ- TRAYECTO FORMATIVO 1: MATEMÁTICA: ARTICULACIÓN DEL NIVEL INICIAL Y NIVEL PRIMARIO
Emitido en directo el 14/09/2022

<https://www.youtube.com/watch?v=cnzqxhdjigu>
CLAUDIA STELLA - ENCUENTRO PROVINCIAL: LITERATURA EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 05/09/2022

<https://www.youtube.com/watch?v=lxon4z6wpou>
SUSAN DE ANGELIS - ENCUENTRO PROVINCIAL: EDUCACIÓN DIGITAL EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 01/09/2022

<https://www.youtube.com/watch?v=mn4ceghfy8>
LAURA PITLUK - ENCUENTRO ZONAL: ZONA 3 PLANIFICACIÓN ÁULICA EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 31/08/2022

<https://www.youtube.com/watch?v=cwypg26-co0>
ALEJANDRA STEIN - ENCUENTRO PROVINCIAL: DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 22/08/2022

<https://www.youtube.com/watch?v=e2rv88pmgls>
LAURA PITLUK - ENCUENTRO ZONAL: ZONA 2 PLANIFICACIÓN ÁULICA EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 10 ago 2022

<https://www.youtube.com/watch?v=e0qyaaa00o4>
E.T. NIVEL INICIAL - LA ENSEÑANZA DE LA SEGURIDAD VIAL, A TRAVÉS DE ACTIVIDADES LÚDICAS EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 9 ago 2022

<https://www.youtube.com/watch?v=nhipaguvddw>
LAURA PITLUK - ENCUENTRO ZONAL: ZONA 1 PLANIFICACIÓN ÁULICA EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 3 ago 2022

<https://www.youtube.com/watch?v=rucze0bm2ww&t=16s>
LAURA PITLUK - ASISTENCIA TÉCNICA DE NIVEL INICIAL SOBRE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA.
Emitido en directo el 7 jul 2022

<https://www.youtube.com/watch?v=tubhymhk-y0>
ELISA SPAKOWSKY- LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y ÁULICA EN EL NIVEL INICIAL
EMITIDO EN DIRECTO EL 24 NOV 2021

<https://www.youtube.com/watch?v=306fnutv8cu&t=15s>
ELISA SPAKOWSKY - LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y ÁULICA EN EL NIVEL INICIAL
emitido en directo el 23 nov 2021

<https://www.youtube.com/watch?v=qtkte65mwau>
PATRICIA BERDICHEVSKY - ARTES VISUALES EN EL NIVEL INICIAL
Emitido en directo el 18/11/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=ghix3xrnzwx&t=18s>
DAIANA CARREIRA / MARIA LIDIA ZACARIAS - "EDUCACIÓN EMOCIONAL"
Emitido en directo el 15/11/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=iz4y5mzc4fm>
ALEJANDRA CASTIGLIONI - INTERCULTURALIDAD E INFANCIAS
Emitido en directo el 11/11/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=1x7uk1twka4>
ANA MARIA PORSTEIN "EXPRESIÓN CORPORAL EN EL NIVEL INICIAL"
Emitido en directo el 04/11/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=q20opeasupo>
ANA MARIA PORSTEIN "EXPRESIÓN CORPORAL EN EL NIVEL INICIAL"
Emitido en directo el 04/11/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=0onl0ph5qrk>
MARIA LAURA INDA - MÚSICA EN EL NIVEL INICIAL 2020
Emitido en directo el 28/10/2021

https://www.youtube.com/watch?v=y_rygndruaro&t=55s
CELIA ROSEMBERG - EJE "DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA ALFABETIZACIÓN INICIAL"
Emitido en directo el 25/10/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=mtfjtaygcco&t=1089s>
SUSAN DE ANGELIS - EDUCACIÓN DIGITAL INICIAL EN TIEMPOS DE HIBRIDEZ EDUCATIVA"-3RAJORNADA.
Emitido en directo el 13/10/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=vtmtmre07ji&t=7234s>
SUSAN DE ANGELIS "EDUCACIÓN DIGITAL INICIAL EN TIEMPOS DE HIBRIDEZ EDUCATIVA"-2DAJORNADA
Emitido en directo el 29/09/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=v7s7wdh7ecg&t=5503s>
SUSAN DE ANGELIS - EDUCACIÓN DIGITAL INICIAL EN TIEMPOS DE HIBRIDEZ EDUCATIVA"-1RAJORNADA.
Emitido en directo el 15/09/2021

<https://www.youtube.com/watch?v=iasqvivn4ic>
C.G.E. NIVEL INICIALASISTENCIA TÉCNICA "CAMPO DE EXPERIENCIAS DE JUEGO"
Emitido en directo el 3 sept 2021

<https://www.youtube.com/watch?v=cmcumspyjba>
DÍA NACIONAL DE LOS JARDINES DE INFANTES Y LA MAESTRA JARDINERA
Emitido en directo el 28/05/2021



CORRIENTES *somos todos!*

Ministerio de Educación

Dirección de Planeamiento
e Investigación Educativa

Consejo General
de Educación