

Cuando las pantallas se encienden. La construcción del rol de las/os docentes de Educación Digital en Río Grande (Tierra del Fuego, AIAS)

When the screens turn on. The Construction of the Role of Teachers of
Digital Education in Río Grande (Tierra del Fuego, AIAS)

Quando as telas acendem. A construção do papel dos professores de
educação digital no *Rio Grande (Tierra del Fuego, AIAS)*

Gimena Aguila¹

Resumen

La Educación Digital, Programación y Robótica en la Educación Inicial está en debate desde la publicación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, por lo cual resulta necesario indagar cómo se reflejan en las prácticas áulicas. Este trabajo indaga los desafíos, oportunidades y vacancias que se producen, así como el rol de las/os maestras/os de informática a partir de las experiencias de dos docentes. Los resultados muestran un rol delimitado por resoluciones ministeriales, aunque se construye desde las prácticas. Asimismo, da cuenta de un abordaje que considera las tecnologías digitales imbricadas en la realidad sociocultural y que, a su vez,

¹ aguila.gimena@gmail.com Universidad Pedagógica Nacional. Argentina

 <https://orcid.org/0009-0000-1235-4867>

piensa las infancias habitando un mundo en el cual lo digital es parte y, por tanto, incide en su experiencia infantil y en la construcción de su identidad.

Palabras clave: Educación inicial, educación digital, tecnologías digitales, rol docente, infancias.

Abstract

Digital Education, Programming and Robotics in Early Childhood Education has been under debate since the publication of the Priority Learning Nuclei, which is why it is necessary to investigate how they are reflected in classroom practices. This paper investigates the challenges, opportunities and vacancies that occur, as well as the role of computer science teachers based on the experiences of two teachers. The results show that it is delimited by ministerial resolutions, although it is constructed from practices. Likewise, it gives an account of an approach that considers digital technologies imbricated in the sociocultural reality and that, in turn, thinks of childhoods inhabiting a world in which the digital is part and, therefore, affects their childhood experience and the construction of their identity.

Keywords: Early childhood education, digital education, digital technologies, teaching role, childhood

Resumo

A Educação Digital, a Programação e a Robótica na Educação Infantil estão em debate desde a publicação dos Núcleos Prioritários de Aprendizagem, por isso é necessário investigar como elas se refletem nas práticas de sala de aula. Este artigo investiga os desafios, oportunidades e lacunas que surgem, bem como o papel dos professores de ciência da computação com base nas experiências de dois educadores. Os resultados mostram um papel delimitado por resoluções ministeriais, embora seja construído a partir de práticas. Mesmo assim, realiza uma abordagem que considera as tecnologias digitais imbricadas na realidade sociocultural e que, por sua vez, pensa nas crianças habitando um mundo no qual o digital faz parte e, portanto, afeta sua experiência de infância e a construção de sua identidade.

Palavras-chave: Educação inicial, educação digital, tecnologias digitais, papel do professor, infância.

Introducción. Hacia la construcción de sentidos didácticos en la Educación Digital

El presente artículo se enmarca en el análisis de la documentación narrativa de dos experiencias educativas en la Educación Inicial vinculadas con las tecnologías y medios digitales. En su desarrollo, se plantean las experiencias de profesoras de Educación Inicial a quienes se les otorga el cargo “Maestra de Proyecto Específico: Informática” en Río Grande, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, en 2022.

En sus líneas se detallan los desafíos que implica construir un rol novedoso para la educación inicial. Al momento actual, transitando el cuarto año de tal política educativa, es oportuno mirar las prácticas pedagógicas con cierta extrañeza que permita develar las tensiones que se producen, así como las oportunidades, desafíos y obstáculos que se presentan en el devenir cotidiano del encuentro en las salas con lo digital.

La Educación Digital, Programación y Robótica (EDPR) fue ganando espacio curricular en el nivel a partir de políticas educativas que promueven el conocimiento de las tecnologías digitales. Se presenta un breve recorrido desde la publicación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de EDPR hasta la creación del cargo, indagando las políticas educativas desde una mirada amplia, visibilizando los intereses y el contexto singular en el que se aplican.

Seguido a ello, se introducen los conceptos que permitirán problematizar e indagar cómo se construye el rol del docente de área. Para acceder al cargo, los equipos de gestión hacen el ofrecimiento a profesoras titulares de la institución y se otorga según el orden de méritos. Quienes se postulan para el cargo suelen tener cierta fluidez en el uso de dispositivos y se capacitan eventualmente en el área. En general, previamente estuvieron dentro de su sala junto a un grupo infantil, con propuestas didácticas que respondían a

esa grupalidad, cobijados por un espacio que les resultaba propio y seguro. Hoy, su tarea implica pensar en varios grupos infantiles, acompañar a sus pares en la inclusión del área dentro de sus propuestas áulicas, entre otras funciones adicionales. Interesa poner en diálogo las prácticas concretas junto a los marcos pedagógicos para indagar cuánto del rol está predeterminado y cuánto se define a través del quehacer cotidiano.

Cómo la Educación Digital llegó a los jardines de infantes de Tierra del Fuego, AIAS: de la creación de los NAP hasta las/os profesoras/es de Educación Digital

Resulta preciso asumir una mirada compleja y problematizadora para analizar las experiencias que se presentan, contemplando las políticas educativas que hacen posible esta creación y reconociendo el contexto particular en el que se circunscribe, así como los intereses y perspectivas que lo hacen posible.

La publicación de los NAP de EDPR, en 2018, no fue el primer paso para incluir las tecnologías digitales en el sistema educativo, si bien marcó un viraje en el rumbo previo enmarcado en la Ley de Educación Nacional N°26206. En su cuerpo, determina el lugar cada vez más preponderante que la cultura digital adquiere en una sociedad cuyas dimensiones están progresivamente más mediadas por sistemas digitales, por lo que resulta primordial promover la alfabetización digital para toda la educación obligatoria, desde una perspectiva crítica y creativa, que comprende una serie de competencias y capacidades necesarias para integrarse plenamente en la cultura digital (CFE, 2018).

Previamente, se creó el programa “Aprender Conectados” cuyos núcleos centrales fueron el desarrollo de contenidos, el equipamiento tecnológico, la conectividad y la formación docente que harían posible el desarrollo de las competencias y capacidades de la educación digital (Dto. Nacional

N°386/18). A través de este programa se entregaron las Aulas Digitales Móviles (ADM), se generaron capacitaciones virtuales y se publicó la Colección Marcos Pedagógicos Aprender Conectados.

En el caso de Tierra del Fuego AIAS, al comenzar la entrega de las ADM durante el primer cuatrimestre de 2019, se realizó una capacitación en la que participaron docentes quienes, a partir de ese momento, cumplirían el rol de Referente Institucional de Educación Digital (RIED). Se trató de una primera experiencia en el abordaje del área dentro de los Jardines de Infantes fueguinos.

A partir de entonces, el Ministerio de Educación de la provincia publicó la Resolución N°355/2019, en la que se establece la conformación de laboratorios de informática y/o entornos informáticos; así como las misiones y funciones del Maestro/a del Laboratorio de Informática. Esta acción se amplió a los Jardines de Infantes que contaban con este recurso y con un proyecto específico aprobado por la autoridad escolar.

A finales del año 2020, se propuso a todos los establecimientos la elaboración de proyectos institucionales de EDPR que justifiquen la creación de dicho cargo. De este modo, en el año 2021 se dio comienzo a la experiencia de maestras/os de educación digital en doce Jardines de Infantes públicos fueguinos a través de las Resoluciones Ministeriales N°201/20 y 331/21. Un año más tarde, se hizo extensivo a los quince establecimientos restantes.

Este recorrido da cuenta de las acciones concretas, comprendidas dentro de una política pública amplia en una coyuntura particular. En 2018 se crearon los Polos Creativos en cada ciudad, donde se desarrollan actividades para la comunidad sobre alfabetización digital, programación, robótica, entre otras áreas de la cultura digital, a la vez que se ofrecen capacitaciones para docentes y actividades articuladas con todos los niveles educativos. Estas

acciones, entre otras, forman parte de un plan estratégico de desarrollo industrial y económico enmarcado en la Ley N°1964 “Régimen de Promoción Económica y Fiscal”.

Contextualización de las experiencias pedagógicas

Con el fin de analizar cómo se construye el rol de las y los docentes de EDPR, se presentan las experiencias pedagógicas narradas en forma escrita por sus protagonistas. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas constituye una metodología de investigación educativa que ofrece nuevos modos de interpelar, organizar y convocar el trabajo de la docencia para reconstruir la memoria pedagógica de la escuela, ofrece una oportunidad para volver sobre lo realizado a través de la escritura, como forma de transformación de las prácticas pedagógicas (Arganani et al., 2021). Es desde esta perspectiva que se ponen en diálogo las experiencias con los aportes teóricos seleccionados.

Ambos relatos expresan el desarrollo de propuestas pedagógicas de dos profesoras de Educación Inicial, quienes se encuentran por primera vez ante el desafío de asumir el cargo de maestras de EDPR en el año 2022.

Se trata de profesoras con más de diez años de ejercicio como maestras de sección quienes, a partir del momento en que asumen el cargo, deben diseñar propuestas didácticas para todas las secciones del jardín en que se desempeñan, contemplando las singularidades propias de cada una de ellas. De este modo, es posible reconocer cómo en sus líneas se encuentran las motivaciones, interrogantes y expectativas en torno a lo digital en relación con la educación infantil.

Primera experiencia

De la fotografía a la figurita. Historia de un álbum mundialista

Para trabajar con cuatro salas de cinco, diseñé una secuencia didáctica de fotografía en la que presenté algunos componentes de la cámara, fuimos viendo qué pasaba cuando el fotógrafo se acercaba o se alejaba del objeto o persona a fotografiar. Primero exploraron libremente, fueron viendo cómo funcionaba la cámara.

En una clase proyecté las fotos y pudimos aunar, juntas/os, criterios para elegir una “buena o mala” fotografía: les preguntaba “¿Esta foto está bien o está mal?” y me respondían que no, porque no se veía nada o salía borrosa, o “sí, está buena, la dejamos”. Les mostré cómo eliminar las fotos que no nos servían porque estaban movidas, con el cuerpo recortado, porque no tenían una intención ni decían nada, o porque sacaban muchas iguales (yo planteé estas condiciones) principalmente porque esta tarea recaía en mí, y demandaba mucho tiempo. Luego eran ellas/os quienes debían realizarlo luego de cada encuentro fotográfico.

En otra actividad les pedí que sacaran fotos de los diferentes objetos: mochilas, móviles, el carrito digital, y toda decoración que les llame la atención. Les propuse que se fijan qué pasaba si se acercaban o alejaban, entre ellas/os se ubicaban y daban indicaciones para que no tapen la cámara con el dedo, que se alejen porque no salían todos los objetos. En un próximo encuentro les ofrecí muñecos pequeños para poder fotografiarlos, ahora sí, teniendo en cuenta el escenario en el cual iban a ubicar su juguete (suelo, mesa, frisos). Buscaron diferentes estrategias para hacer que, por ejemplo, el muñeco

pareciera estar a la altura de un friso poniéndolo sobre varias cajas, o colocarlo en el suelo y sacar fotos desde arriba. En estas fotos, ellos se daban recomendaciones entre sí, se ayudaban a acomodarse para tener mejores tomas.

Realizamos fotografías espontáneas del personal docente en los diferentes espacios del jardín. Al acercarse el día de los jardines, aproveché el proceso que veníamos realizando, y se ocuparon de tomar y seleccionar las mejores fotos para realizar un video.

En otra ocasión, usamos un perchero de disfraces con la consigna de sacar dos fotos: una como habían ido al jardín y otra disfrazadas/os para compararlas luego. En algunas, las/os fotógrafas/os asumían literalmente el rol: sugerían poses, les pedían que, si se disfrazaban de payasos, posen como tales. Me desestructuró mucho cuando no seguían mis consignas, por ejemplo, en vez de sacarse fotos, se interesaron por emplear los accesorios. Me molestaba que no saliera como esperaba porque sentía que no seguíamos el hilo que me propuse: observar las fotos y luego conversar sobre ellas. Con el tiempo aprendí a soltar y permitir que disfruten de la parte de la actividad que las/os convocaba.

Aproximándose el fin del año, las docentes de sala elaboraron un proyecto para realizar las remeras de egresadas/os con la temática del mundial en la sala y el armado de un álbum de figuritas en mi horario. Al proponerlo, llevé tres modelos: uno era el del centenario de Río Grande, otro de un mundial anterior, y el último hecho por otra sala hace varios años. Sabían que eran figuritas, algunos tenían álbumes.

Finalmente, en todas las salas estuvieron de acuerdo con hacer uno parecido al del mundial.

Para pensar cómo trabajar la fotografía, conversé con mi pareja (que es fotógrafo) y me enseñó los diferentes planos para tomar fotos a una persona. Con las/os chicas/os trabajamos el cuerpo entero y medio cuerpo, porque al ver las figuritas, utilizaban ese plano. Entre ellas/os se sacaron las fotografías de cada uno, de medio cuerpo, sobre un fondo blanco y seleccionaron la mejor foto.

Para armar el álbum, incorporé actividades conocidas en las que podían desenvolverse con autonomía, por ejemplo, el uso del micrófono y el parlante con juegos de onomatopeyas, el uso TuxPaint con la pizarra interactiva, tablets con aplicaciones preseleccionadas y el espacio destinado al armado del álbum, en el que editaron su figurita en PowerPoint, con el formato previamente armado, las fotografías y los diferentes elementos para aplicar sobre la foto. Yo elaboré el diseño tal como se veía en las figuritas del mundial, ellos se encargaron de la edición.

Seleccionaron y arrastraron su foto, agregaron el logo del jardín y la bandera nacional. Por último, seleccionaron y arrastraron el cuadro de texto en forma de etiqueta, colocaron el número de su camiseta y escribieron en mayúscula su nombre. Sobre el área de trabajo se encontraba un modelo (para poder conocer su estructura y usar como patrón). Una vez terminadas, debieron seleccionar y arrastrar la suya dentro del álbum para ir armando el equipo-sala (se guiaban por el número). Me propuse trabajar el uso del mouse, pero preferían

usar el touchpad y eso lo sentía como un obstáculo, no sabía cómo enriquecer su exploración.

Edité todas las fotos de las docentes de sala, complementarias/os y del equipo de gestión, y terminé de editarlo en formato digital para que pudieran disfrutarlo en una presentación en la sala antes de cargarlo en el Facebook institucional y, finalmente (y lo más emotivo) era la presentación de cada sala- equipo en el acto recreativo de fin de año. Paralelamente a la presentación del álbum digital, las docentes de sala imprimieron el material que pudieran disfrutar de armarlo (buscar el número de la figurita, pegar y marcarla en la última hoja). (Relato docente 1, 17 noviembre de 2023)

Segunda experiencia

Remixando canciones icónicas nacionales con medios digitales

Durante los primeros meses en mi nueva función fui conociendo a las niñas/os de las dos salas de cuatro años y otra multiedad, y mis inquietudes aumentaban, sentía que no podía llegar a todas/os. Particularmente con dos niños que no manifestaban interés por los dispositivos, materiales ni participaban en las actividades de la sala, situación que me desafiaba a pensar qué podía ofrecerles.

Resonaba un particular placer por la música, lo que me llevó a pensar que explorar el sonido digital sería una oportunidad para cada grupo: podría ser una invitación desde la misma disposición del espacio y de los materiales. Incluso al formular objetivos y seleccionar contenidos para tres grupos singulares, podría ofrecer a cada uno/a una oportunidad de construir

aprendizajes con un proyecto interdisciplinario junto a la profesora de música, con quien exploraron instrumentos, e introdujo gradualmente las canciones escogidas.

En las primeras actividades de la propuesta preparé el espacio en multitareas con tres actividades: la exploración de los instrumentos musicales, navegación en sitios web relacionados con la música y la grabación de sonidos y canciones. De este modo, ofrecía un espacio desconectado donde podían utilizar instrumentos musicales, pensando particularmente en los niños que no se interesaban por los dispositivos, pero en la que todas/os podrían sumarse.

Presenté el editor de sonidos mostrándoles su interfaz, fuimos viendo sus componentes y les pregunté si reconocían algún botón. Al grabar, se dieron cuenta de que, al tocar el micrófono o la mesa, se registraba un sonido fuerte y de que no debían “pegarse” ni alejarse demasiado; fue de gran ayuda el poder ver las ondas de sonido, así como los indicadores de volumen, ya que les permitía anticipar el resultado: hacía visible el sonido. Al experimentar, grabaron sonidos, seguido a ello algunas palabras, luego cantaron e incorporaron instrumentos, en todas las ocasiones mis intervenciones pretendían orientarlos con el uso de la aplicación.

Mientras algunas/os, por ejemplo, grabaron sus cantos acompañados por una pandereta y veían cómo estos sonidos se convertían en ondas en la pantalla, otros/as jugaban con sus voces en Chrome MusicLab, o se agrupaban en la alfombra para combinar los sonidos de un triángulo y un güiro. La atmósfera en cada encuentro fue altamente agradable, aunque requería mucha flexibilidad y disponibilidad de mi

parte para acompañarlas/os, tanto con aspectos técnicos, en la habilidad de intervenir en situaciones que pudieran enriquecer sus producciones, así como en cuestiones relacionadas a lo vincular y afectivo. Los dos niños mencionados en raras ocasiones se unían, exploraban algún instrumento con el acompañamiento de sus docentes por un breve momento.

Un inconveniente que se presentó fue que el micrófono de la computadora no era muy bueno, probamos con el del ADM, pero no podíamos regular el volumen y sólo captaba el sonido en la parte superior, por lo cual opté por comprar un micrófono un poco más profesional, que bloqueaba el ruido ambiente y era omnidireccional.

Al explorar dos territorios que parecían alejados, fueron construyendo puentes entre lo musical y lo digital: practicaron alguna canción acompañada por los instrumentos para luego grabarla y escuchar sus voces, evaluar su producción y volver a grabar hasta estar conformes. Estas situaciones se dieron con cierta espontaneidad, ya que no formaba parte de la planificación, pero eran incentivadas por la preparación del espacio y el material, junto a algunos comentarios míos animándolos a la tarea. Fue la ocasión ideal para proponer la grabación de canciones y, a partir de allí, todo se fue concretando a través de la participación de todas las docentes, no quedaba sólo en mi bloque.

Así, ocupamos algunos encuentros para aprenderlas utilizando el teatro de sombras: con títeres de varilla y la proyección de un video especialmente preparado sobre el pizarrón, dramatizaban la canción. Para una de éstas, el padre de un

niño tocó el bajo, para las dos restantes, la docente de educación musical tocó la guitarra. Ya con la base instrumental, grabamos las voces con pequeños grupos. Así, fuimos volviendo a escuchar, borramos lo que no les gustaba, grabamos por fragmentos, hasta tener la producción final.

El proceso fue arduo, debimos escuchar varias veces luego de grabar un fragmento, conversamos sobre el resultado y decidían si lo dejaban o volvían a grabar. Primero fueron algunas indicaciones: les preguntaba si se escuchaba bien sus voces, buscábamos ruidos, luego las preguntas se reducían a ¿les gusta cómo quedó? Las últimas grabaciones fueron más dificultosas, ya se notaba el cansancio, por lo que opté por revisar los últimos segmentos luego del encuentro y publicar las canciones tal como habían quedado. Para escuchar la versión final, llevé el equipo de música a las salas mientras desayunaban.

Uno de los niños que no participaba de la propuesta, casi al finalizar, comenzó a unirse en los momentos grupales, sin mirar, pero permaneciendo con las/os demás y, ya llegando a fin de año, me miró, me hizo algún gesto y, eventualmente, me saludó: 'hola'. No se trató de usar una tableta, o de tocar algún instrumento, menos aún del logro de un objetivo específico de mi área. En este caso, el aprendizaje tuvo que ver con lo vincular y afectivo. (Relato docente 2, 17 noviembre de 2023)

Una didáctica para la Educación Digital: entre los enfoques teóricos y los lineamientos curriculares

Buckingham (2019) define de forma compleja los conceptos de alfabetización y educación en medios. El primero remite a los conocimientos y las

habilidades que las/os alumnas/os adquieren en la interacción cotidiana con los medios, se define en términos funcionales e instrumentales en tanto que se basa en la capacidad de manipular hardware y software. A su vez, el autor (2008) advierte sobre el uso irreflexivo que se suele dar del término alfabetización, en tanto proceso que acontece en y a través de prácticas sociales, en el encuentro del lector con el texto, mediado por un contexto interpersonal donde los procesos sociales y económicos amplios determinan cómo se producen y circulan los textos; proceso que implica saber 'leer' los medios, pero también producirlos.

Por otra parte, concibe la educación en medios como una actividad crítica y creativa que "proporciona a los jóvenes los recursos críticos que necesitan para interpretar, entender y (si fuera necesario) poner en cuestión los medios que permean su vida cotidiana, pero al mismo tiempo les ofrece la capacidad para producir sus propios medios" (Buckingham, 2008, p.187). A ello, Morduchowicz (2003) añade que la escuela debe ofrecer espacios para experimentar qué significa ser productores culturales, es decir, poder leer diversos contenidos digitales (textos, pero también imagen, video, etc.) y producirlos.

Lo que a primera vista resuena en las experiencias es que no se trata de tomar partido por la alfabetización o la educación en medios, más bien son dos procesos necesarios: la exploración de los recursos se entreteje con la producción de medios pues, si bien la alfabetización digital puede alcanzarse fuera de la escuela como expresa Buckingham (2019), las propuestas pedagógicas analizadas dan cuenta del predominio de una forma singular de explorar los dispositivos, que se da siempre con otras/os (infancias y docentes) y, por tanto, se ve enriquecida por las conversaciones, interacciones y juegos que habilita. Se trata de un modo de emplear las tecnologías digitales que, mediado por una preparación del espacio y disposición de los materiales, se diferencia del que podría acontecer en sus

hogares, pues la primera diferencia radica en la intencionalidad pedagógica de las docentes que se materializa en los agrupamientos, en las intervenciones docentes y en la organización del espacio y de los materiales.

Es decir, la docente tomó una práctica cotidiana y familiar para convertirla en objeto de indagación y estudio. Pues, al conversar sobre las fotografías tomadas a un muñeco, al proponerles comparar fotografías y descubrir cómo vieron ese objeto a través de los lentes de la cámara, se produce una reflexión sobre una práctica cotidiana. La docente ofreció una oportunidad para pensar qué dicen las imágenes que, aun mostrando el mismo objeto, no lo miran igual (algunas más de cerca, otras de lejos, algunas que recortaron un fragmento de ese material y otras que lo miraron desde arriba).

En lo fortuito de la acción de fotografiar un objeto, se establece una reflexión colectiva sobre algunos códigos propios de la fotografía que les permiten analizar una actividad conocida y cotidiana, para profundizar en aspectos que van más allá de lo técnico, pues se encuentra íntimamente ligado a una práctica social y cultural.

En esta escena que trae la docente puede verse cómo tanto la alfabetización y la educación en medios se interrelacionan dentro de la actividad, pues se enseñan aspectos técnicos (relacionados con los planos, las condiciones para la toma y la eliminación de las fotografías) con otros referidos a una práctica social y cultural. En este sentido, conviene traer a esta reflexión lo que la docente plantea al momento de borrar las fotos que *'no dicen nada'* ya que, en ese término que emplea, extiende a las niñas una invitación, un guiño, a pensar las fotografías como registros de ciertos sentidos.

Al debatir con el grupo, en una situación hipotética, si en una fotografía accidental del suelo encuentran los dibujos de una huella, o un garabato formado por el desgaste propio del paso del tiempo o, por el contrario, no responde a ningún criterio compartido, lo que se produce es la introducción

de los aspectos técnicos y operativos ligados a las prácticas sociales que forman parte de un contexto particular, en otras palabras, de este modo es posible encontrarse con la puesta en práctica de la alfabetización digital desde una concepción compleja como propone Buckingham (2019).

Tanto en los aportes teóricos consultados, como en los marcos normativos y pedagógicos, resuenan particularmente los términos creatividad y pensamiento crítico, por lo que se recurre a los autores que se han preguntado al respecto para profundizar en tal dirección.

Gardner (1997), en su exploración sobre el desarrollo artístico en la infancia, expresa al respecto de la creatividad que las/os niñas/os no sólo conocen el mundo de forma directa, además son capaces de captar y comunicar su conocimiento a través de varias formas simbólicas (no sólo lingüísticas), incluso combinarlas de formas diversas. Por otra parte, el autor afirma que:

Como lo expresa Gruber, el individuo se asemeja a un prestidigitador con muy buena coordinación, que es capaz de guardar una cantidad de objetos en la mente (o en la mano) en un preciso momento y a quien realmente le complace su capacidad de llevar a cabo tal proeza de prestidigitación, aunque lo fundamental siempre siga siendo la meta de crear nuevos objetos o efectuar nuevos descubrimientos. (...) El creador experimenta un vínculo fuerte, casi primordial, con los objetos de su curiosidad. (1997, p. 381)

Si bien el autor se expresa en torno a la creatividad en la edad adulta, a partir de sus aportes es posible reflexionar cómo, en función de las consignas planteadas por las docentes, las/os niñas/os han volcado su curiosidad sobre los materiales ofrecidos para alcanzar la meta propuesta. Es decir, al momento de proponerles grabar canciones, su primera acción fue registrar sonidos aleatorios y escucharlos, continuaron con frases y el repertorio de canciones de la sala, luego agregaron diversos instrumentos musicales. De este modo, partiendo de su interés de dejar un registro sonoro, fueron

experimentando con las habilidades y conocimientos disponibles, descartando aquellos que no resultaban útiles y eligiendo otros.

En estas actividades es posible identificar cómo se apeló a su curiosidad y se favorecieron sus procesos creativos, toda vez que se generaron espacios para explorar los materiales, de forma tal que en los momentos de creación pudieran seleccionar aquellos que, según la meta propuesta, sean los más adecuados para ponerlos a prueba hasta obtener el resultado de su agrado.

Las situaciones narradas permiten observar que los momentos de mayor intensidad creativa se dieron durante la exploración: al jugar con disfraces, al grabar cantos en pequeños grupos. En esos segmentos, las y los niñas/os tomaron los recursos disponibles (digitales y analógicos) para producir y evaluaron si el resultado era lo que esperaban o debían corregirlo. Es indispensable considerar que la intervención docente adquiere un valor fundamental, tanto en la organización del espacio como en las consignas e intervenciones, aunque ellas/os pueden transformar aquellas más dirigidas y cerradas para adecuarlas a sus intenciones, como ocurre cuando su interés se centra en disfrazarse más que en tomarse fotografías. Por tanto, las/os docentes deben estar dispuestos a *'soltarse'*, como expresó la docente, para dar lugar a verdaderos procesos creativos.

Sin embargo, al momento de producir aparecen actividades donde la mayor parte de las decisiones dependen de las docentes, y son pocas las que pueden tomar las infancias, por lo cual resulta interesante indagar, desde el mismo diseño de la propuesta, qué aspectos pueden ser definidos por ellas/os, contemplando la singular temporalidad escolar -particularmente los acotados tiempos de los encuentros del área- para ofrecer espacios de experimentación en la producción de medios en las que puedan utilizar las estrategias, capacidades y saberes que han adquirido mediante la exploración y manipulación de las tecnologías digitales.

De este modo, las experiencias presentadas ponen en evidencia cómo la educación digital puede incidir en el conocimiento sobre los medios como constructores de representaciones de la realidad a través de experiencias de producción creativa junto a otras/os pues, de este modo, se alienta una comprensión crítica de las formas en que inciden en su cotidianidad y permite reflexionar sobre el propio vínculo afectivo con éstos en relación con la construcción de su propia identidad (Buckingham, 2008).

La docente tomó el interés por los álbumes de figuritas y lo convirtió en un objeto de estudio, elemento que debían analizar y sobre el cual posar su curiosidad ingenua, en términos de Freire (1997), para embarcarse en la empresa de elaborar el suyo propio. Y, para poder elaborar cada figurita, debían conocer ciertas características de la fotografía, pues es necesaria cierta destreza y conocimiento de las herramientas que ofrecen las tecnologías digitales para concretar las metas propuestas a través de la combinación de las habilidades disponibles, tal como afirma Gardner (1997) en la cita anterior.

Del mismo modo, ocurre en la producción de las pistas musicales: antes de producirlo, era necesario haberse apropiado del uso de los dispositivos y una aproximación al sonido digital, que se vio favorecida a través de la exploración de instrumentos y de la grabación de canciones conocidas, así como en las ocasiones en que experimentaron grabando la misma canción con diferentes instrumentos para, luego, comparar ambas versiones.

Por otra parte, Freire (2021) expresa que, cuando las/os educadoras/es presentan el objeto cognoscible como objeto de su admiración, las/os educandas/os se transforman en investigadoras/es críticas/os en diálogo con el/la educador/a:

Cuando más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder el desafío. Desafiados, comprenden el

desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada. (p. 92)

De este modo, la educación en medios que propone Buckingham (2008) puede ser mirada con los lentes de la pedagogía crítica, al convertir a los medios digitales en objeto cognoscible sobre el cual las infancias junto a educadoras/es posan toda su curiosidad, aquella que los/as impulsa a preguntar, conocer, actuar y reconocer (Freire, 1997). Al descubrirse como curiosos inconclusos, se ven impulsados/as en la búsqueda de constituir inteligibilidad de las cosas (Freire, 2006).

La destreza en el uso de las tecnologías posibilita otros procesos de indagación y conocimiento sobre los medios. Las docentes dieron lugar para la exploración de los recursos, luego siguieron actividades que abrieron las puertas para preguntarse por esos lenguajes (el de la fotografía y del sonido digital) y, en cierto modo, desnaturalizar su uso cotidiano, toda vez que se convierten en objeto de indagación y de conocimiento, en objeto de admiración (Freire, 2021). Cuando se pone en discusión los criterios según los cuales consideraban que una foto era buena o no, o al experimentar con el uso del micrófono y descubrir, a través de la representación de las ondas en la pantalla, que el sonido estaba saturado o que había ruidos, las docentes habilitaron espacios diferentes para expresar sus ideas, intercambiar sus experiencias, así como plantear los obstáculos y socializar posibles formas de corregirlo.

Nuevamente, los momentos de exploración y de experimentación aparecen como parte de un proceso creativo y crítico, en el que se quita lo naturalizado al objeto de indagación, y se favorece la interpretación y comprensión de los medios no solo como objetos de consumo sino también como objetos de producción.

Por último, se destaca en ambas narrativas la articulación entre las docentes del área y sus colegas, ya sea al diseñar propuestas que tienden al mismo sentido (la despedida de quienes egresan con la elaboración de remeras y álbumes de figuritas), al llevar la propuesta entre dos áreas (educación musical y digital), y también en la vinculación y participación de las docentes de sala para desarrollar las propuestas, transversalizando el área al abordar interdisciplinariamente el objeto de estudio.

Para profundizar en ello, resulta adecuado recuperar el aporte de Brailovsky et al. (2022), quienes señalan, parafraseando a Grillo, que hay dos posiciones para comprender y significar a las tecnologías digitales (y a lo virtual): *como mundo aparte*, o *como parte del mundo*. Considerar a las tecnologías digitales como mundo aparte, significa considerarlas como un mundo con entidad propia, como un mundo estático y vallado que se impone y al que las niñeces deben ingresar y adaptarse. Mientras que, considerar a las tecnologías digitales como parte del mundo, significa considerarlas como parte de la realidad las que, incluso, se ponen bajo la lupa, con el acompañamiento de la escuela y la familia, para conocer, indagar y, eventualmente, transformar sus territorios.

A partir de las narrativas se pueden identificar dos propuestas de “puertas abiertas” al área de educación digital, de forma paralela y vinculada a la propuesta áulica la primera y, la segunda, compartida junto a la docente de educación musical. Si bien es necesario considerar que no siempre es posible hacer un abordaje interdisciplinario al momento de producir medios digitales, las narrativas muestran la decisión de considerar lo digital como parte del mundo, como parte de un entramado junto a lo natural y a lo social, donde las tecnologías son pensadas como objetos culturales que transforman y a la vez son condicionadas por la realidad social (Brailovsky et al., 2022).

En resumen, las docentes han articulado entre la alfabetización digital, al abordar el uso de los medios digitales ofrecidos, y la educación en medios (Buckingham, 2008), al tomar un recorte de la realidad social cercana de las infancias para convertirla en objeto de indagación. Al proponerles la creación de un contenido digital, incorporando otras áreas disciplinares y en articulación con otras docentes, dan cuenta de un posicionamiento político pedagógico que toma a los medios digitales desde la perspectiva de lo digital como parte del mundo (Brailovsky, et al., 2022).

Construyendo el rol de las y los docentes de Educación Digital. ¿Docentes tecnológicas, señas de las tablets o simplemente maestras y maestras jardineras?

La indagación sobre el ejercicio del rol del/la docente de educación digital que se propone implica cuestionar cuánto de novedoso existe en él, o si se produce una mixtura entre el rol de las maestras y maestros jardineras/os y el de docentes de áreas complementarias ¿De qué modo se instituye y qué formas de participación tienen las/os actores en ello?

Como se mencionó anteriormente, durante 2019 se designaron en todos los jardines de infantes un/a RIED cuyo rol apuntaba a la gestión de los recursos del ADM así como a incentivar, colaborar y promover la inclusión de la educación digital dentro del establecimiento (MECCyT de la Nación, 2018). Si bien esta figura propuesta por el Ministerio de Educación de Nación ya no existe, debe considerarse como un antecedente, considerando que a las/os docentes de EDPR se las/os sigue llamando cotidianamente RIED.

Según Tenti Fanfani (1999), el rol docente es un espacio social altamente estructurado e institucionalizado, y que “cuando los puestos alcanzan este grado de desarrollo tienden a imponerse a los agentes, es decir, a moldearlos según las exigencias inscritas en su propia estructura” (p.88), por el contrario, cuando se trata de un puesto nuevo, al no contar con la misma

estructuración, son sus ocupantes quienes los delinear y dan contenido. Este nuevo puesto se estructura a través de la Resolución N°355/19 del Ministerio de Educación provincial, en la que se establecen sus misiones y funciones, y del documento “Referente Institucional de Educación Digital” (MECCyT de la Nación, 2018).

Sin embargo, en el devenir de las prácticas educativas en los jardines, el listado de funciones que debe cumplir difícilmente se vea cubierta ante la multiplicidad de tareas que se le otorgan. Al consultar a docentes sobre su experiencia en este nuevo cargo, predominan las respuestas sobre la organización del encuentro con las infancias y el tipo de actividades que se presentan. Al ser consultadas sobre el acercamiento al área con sus pares y la comunidad -una de las funciones del cargo- manifiestan no hacerlo por falta de tiempo. Ello pone de manifiesto que el rol cuenta con un grado de estructura que fue determinado por el Ministerio de Educación, pero también que son las/os docentes quienes, al ejercer, van otorgándoles ciertos sentidos en conjunto con los equipos directivos que acompañan o delimitan el quehacer.

Un ejemplo de ello es la distribución de los encuentros con las salas, cuya organización varía notablemente en cada institución. En las experiencias analizadas, por ejemplo, la primera docente expresa que tiene dos encuentros semanales. Uno de estos encuentros se centra en una propuesta específica del área con las salas de cinco años durante el primer cuatrimestre, y con las salas de cuatro años en el siguiente. El encuentro restante está diseñado para articular el área con las propuestas de las docentes de sala.

En cambio, la segunda docente tiene dos encuentros semanales específicos del área con las seis salas, dejando todos los espacios libres disponibles en la jornada para trabajar articuladamente con las propuestas áulicas. Claro que no se trata de decisiones individuales, sino que se toman de forma colegiada, de acuerdo con las experiencias que se van construyendo y que permiten

encontrar caminos más apropiados según las características particulares de cada institución.

Vale la pena indagar cómo el imaginario colectivo puede moldear e incidir en la construcción del rol, es decir, poner bajo la lupa las afirmaciones que rondan a su figura. Por tomar un ejemplo, la representación que usualmente se tiene es la de alguien diestra/o en el uso de software y hardware, a ellas/os no sólo se les encomienda la tarea de abordar la educación digital, también suelen ser consultadas/os para resolver problemas de conexión a internet, o del funcionamiento de dispositivos como impresoras.

Esta representación bien puede contrastar con la experiencia que la segunda narrativa aporta, cuando la docente se encuentra junto a las/os niñas/os, durante las actividades, con las limitaciones de los dispositivos del jardín, debiendo explorar diferentes opciones hasta hallar la más apropiada, así como con las cuestiones técnicas de uso del micrófono (cómo favorecer el mejor registro del sonido, cómo evitar interferencias o ruidos). Del mismo modo, la docente que narra la primera experiencia expresa que necesitó la ayuda de un experto (fotógrafo) que le enseñe algunos aspectos de la fotografía para poder trabajarlo en las salas. Así, este primer preconceito permite reconocer que, tal como expresan Cambiaso y Frá (2001), el rol docente es una construcción social, personal e interpersonal, antes de que las y los maestras/os se desempeñe como tal, existe una pauta social que lo determina y define de acuerdo con la época y el contexto, si bien cada una/o lo practicará con una modalidad personal, y en interacción con otras/os que intervienen en tal construcción. Según las autoras, el rol se desempeña dentro de un vínculo que se construye en un espacio grupal, y se constituye en mecanismo de asunción y adjudicación.

Por otra parte, en el ejercicio de las prácticas docentes narradas se pueden observar ciertas dinámicas más relacionadas con el rol de las/os maestras/os jardineras/os al ver cómo se conjugan los pilares de la educación inicial

descritos por Soto y Violante (2010), es decir, la centralidad del juego, la multitarea y trabajo en pequeños grupos, la enseñanza centrada en la construcción de escenarios, el principio de globalización- articulación de contenidos, el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, y la conformación de lazos de sostén y confianza con las/os niñas/os.

Estos pilares, que aparecen con mayor o menor centralidad en las actividades, dan cuenta de la identidad propia de la educación inicial y de la misma experiencia de las docentes que inevitablemente las impulsa a variar los agrupamientos, a disponer de situaciones lúdicas (a las cuales las/os niñas/os las transformarán en juego o no), a transformar el territorio compartido en un escenario que, por la misma disposición del espacio y de los materiales, es una intervención que favorece (o limita) el desarrollo de la actividad. El lugar de la multitarea adquiere un valor singular en ambos casos, en la primera experiencia, según relata su autora, permitió un trabajo más personalizado con pocas/os niñas/os a la hora de elaborar sus figuritas personales, mientras que en la segunda, las actividades simultáneas se planteaban y disponían de forma tal de que no sean espacios separados, sino que se pueda conectar lo realizado con otra actividad de forma fluida y flexible (por ejemplo, probar instrumentos, luego llevarlos para grabar en una computadora). Las experiencias muestran que el rol específico, aún con sus misiones y funciones claramente establecidas, se va esbozando desde el perfil de las/os maestras/os jardineras/os a través del cual se orienta la construcción de sus especificidades, de acuerdo con la propia experiencia individual y en forma dialógica con otras/os docentes.

En otra perspectiva, Giroux (1997) propone contemplar a las/os profesoras/es como intelectuales transformativas/os, lo que implica, necesariamente, reconocer la capacidad humana de integrar el pensamiento y la práctica, y poner en relieve el rol de la escuela en la que se introducen y legitiman representaciones sobre las formas de conocimiento, usos sociales

y valores, a partir de la puja de intereses ideológicos y políticos. De acuerdo con la Res. N°355/19, las prácticas de las/os docentes de educación digital deben orientarse en tres direcciones: la elaboración y desarrollo de propuestas didácticas de EDPR; ser agentes multiplicadores que socialicen sus saberes, ofertas de capacitaciones y que participen en colaboración con otras/os docentes para elaborar propuestas áulicas; y la asistencia técnica y gestión de recursos digitales disponibles. A partir de allí, los modos en que se pondrán en práctica tales ejes dependen de la propia cultura escolar de la institución.

Durante el surgimiento de la EDPR como área curricular se elaboran una serie de documentos con orientaciones pedagógicas y colecciones de actividades planificadas que pretenden guiar las prácticas de educación digital y ser un punto de partida mediante el cual se puedan elaborar propuestas didácticas que involucren el área (MECCyT de la Nación, 2019). Las docentes expresan que, al asumir el cargo, indagaron en estos documentos y tomaron algunos aspectos para diseñar las propuestas (como las compartidas en este trabajo), sin limitarse a ellos, más bien adecuándolas a las características particulares de sus instituciones e incorporando sus propias perspectivas político-pedagógicas.

Ahora bien, explorando lo propio del encuentro entre las docentes y los grupos de niñas y niños, es adecuado tomar la mirada que Brailovsky (2020) emplea para pensar la tarea docente siendo arquitectas/os y, complementariamente, siendo anfitrionas/es. La primera, la del arquitecto que proyecta comprometidamente cada paso, prevé cada instante desde una mirada amplia, se imagina y registra todas las respuestas posibles para evitar, tanto como sea posible, la incertidumbre y la inevitable sensación de pérdida del control sobre lo que acontecerá. La segunda figura es la del anfitrión, de quien se prepara afectuosamente para un encuentro sensible con las/os otras/os, aun cuando no se sabe qué deparará del compartir

conversaciones, miradas singulares, juegos o, sencillamente, de habitar, juntas y juntos, este territorio común. Según el autor, se trata de dos partes de un todo que se ponen de manifiesto en simultáneo, o puede tornarse más visible una u otra alternadamente, pues “somos arquitectos porque nos importa usar las herramientas adecuadas, y sabemos que no todo ‘da lo mismo’. Somos anfitriones porque nos importan las relaciones y porque queremos prevenirnos de que las herramientas puedan terminar usándonos a nosotros” (p.88).

Al contemplar imaginariamente el recorrido transitado por la primera docente junto a las/os niñas/os, se puede observar cómo por momentos prevalece la arquitecta que observa una planificación sumamente organizada y detallada al dedillo, ser despeinada por los vientos insospechados, diría Brailovsky (2020), impulsados por la misma iniciativa de las infancias. Luego de unas líneas, reconoce el esfuerzo que le tomó permitirse que transformen la consigna, dejar que el juego de disfrazarse capte la atención y la fotografía quede relegada y, en el permitirse, es donde convivieron tanto la arquitecta, con una planificación que puede flexibilizar, y la anfitriona que habilita la transformación de la actividad y se sumerge en el juego creado espontáneamente. Asimismo, la segunda experiencia muestra un sector desconectado que no surge de lineamientos curriculares, ni de documentos pedagógicos de apoyo, sino de la misma experiencia cotidiana de encontrarse con niñas y niños con diferentes trayectorias escolares e historias personales. Allí, mientras se ejerce de arquitecta, el lado anfitrión se aproxima para diseñar una estructura que le dé la bienvenida a las infancias, permitiendo que el cumplimiento con una lista de contenidos y objetivos específicos del área quede en segundo lugar, al menos momentáneamente, para que la construcción de vínculos de confianza y afecto pueda verse favorecida.

Reflexiones finales

En este trabajo se analizaron las experiencias pedagógicas de dos docentes a través de perspectivas teóricas que permitieron problematizarlas en función de las categorías de análisis propuestas y de las preguntas formuladas. En su desarrollo, se presentó y contextualizó el cargo de las/os profesoras/es de EDPR, con el fin de indagar los desafíos, alcances y vacancias en la construcción de un rol nuevo para la educación inicial.

Las narrativas docentes, junto a los marcos teóricos empleados, dan cuenta de dos procesos dialógicos que se suceden en el desarrollo de propuestas vinculadas a la Educación Digital, Programación y Robótica. Pues, como se vio reflejado, la producción de medios digitales se convierte en una oportunidad sumamente rica que permite, no solo conocer las particularidades del lenguaje específico a producir, sino también del entramado social y cultural que lo reviste de significados. Es decir, tomaron el lenguaje particular de dos portadores -la producción musical y el álbum de figuritas- como objeto de indagación sin separar lo digital de otros aspectos que también lo condicionan. Sin embargo, para poder tomar toda esa complejidad en el proceso de producción, resulta necesario que las niñas y niños hayan explorado y experimentado con el uso de las tecnologías digitales para poner tales habilidades en juego. Ello da luz sobre una aparente dicotomía en el abordaje del área, si la centralidad debe estar puesta en el aprendizaje instrumental del uso tanto del software como del hardware o, por el contrario, en la producción de contenidos digitales que, tal como se refleja en este documento, se trata de procesos vinculados en la tarea de ofrecer experiencias en las cuales las niñas y niños puedan indagar los medios digitales para aproximarse a su comprensión.

Durante la producción de contenidos digitales, la participación en la toma de decisiones se vio determinada por una planificación dada por la docente, en la cual se establecieron ciertos aspectos del contenido digital que fueron

elegidos por las niñas y niños, en tanto que otros quedaron determinados por las educadoras. Considerando que los tiempos institucionales condicionan el diseño y puesta en marcha de las propuestas didácticas, resulta necesario pensarlas de un modo flexible que considere qué aspectos pueden ser pensados por y con las infancias, de forma tal que sus propias experiencias infantiles -y, por tanto, sus procesos creativos- se vean enriquecidos.

El recorrido durante el análisis da cuenta de la necesidad de pensar las prácticas en los jardines de infantes desde una concepción compleja de las tecnologías digitales y su lugar dentro del mundo. El abordaje interdisciplinario y desde propuestas que involucren a otras/os docentes potencia aprendizajes en tanto implique partir de la concepción del pensamiento crítico, es decir, tomando la realidad compleja en la que se circunscribe el objeto de estudio, pues el contexto en el que se encuentra inserto lo condiciona.

Vale la pena considerar que las tecnologías digitales son parte de nuestra cotidianidad al punto que, en ocasiones, la línea que separa lo digital de lo analógico se vuelve difusa. Lejos de posicionarse de un lado o del otro respecto a la exposición de las/os niñas/os, lo que señala esta coyuntura en general, y el análisis realizado en particular, es que el encuentro ya se da, ellas/os emplean dispositivos o ven a otras/os utilizarlos. Si se cuestiona cómo los medios digitales inciden en nuestras vidas desde un determinismo tecnológico que otorga una capacidad fuera de nuestro alcance, es momento de preguntarnos qué sentidos construimos sobre nosotras/os mismas/os, sobre las infancias y sobre la escuela, a partir de las formas de vincularnos con y a través de los medios. Si hemos escuchado ampliamente que éstos transforman las formas en que vivimos y sentimos, que los algoritmos son capaces de conocernos mejor que nosotras/os mismas/os, quizás es momento de considerar las posibilidades que tenemos de cuestionar,

transformar y construir nuevos medios digitales. Particularmente, en lo que concierne a la educación, es momento de ofrecer, a niñas y niños, nuevas perspectivas respecto a su uso.

Si Freire (2006) propone una pedagogía de la pregunta, y si el preguntarnos sobre el mundo (que es un no yo) es una forma liberadora de pensar a la escuela, tal vez sea posible comenzar a interrogar a los medios digitales de forma curiosa y en comunión con otras/os.

Por otra parte, se han explorado las potencialidades del rol de las/os docentes de educación digital, así como los desafíos y las oportunidades con las que se encuentran durante sus prácticas pedagógicas. Al poner en perspectiva el rol, surgen las formas en que se instituye a través de actos administrativos que pretenden ser ampliamente delimitativos. Aun así, con misiones y funciones claras y determinantes, quienes inauguran este perfil lo dotan de significados, tanto en la forma de diseñar los encuentros (estímulos o clases) con las/os niñas/os, como al definir cómo realizarán tareas de gestión de los dispositivos digitales o en las estrategias que utilicen para promover la incorporación del área en propuestas de otros espacios. A su vez, las/os demás docentes participan en esta construcción al definir la distribución horaria o incidencia en demás espacios educativos junto a los equipos de conducción, o en general cuando se construyen idearios sobre lo que debería saber o hacer. Sin embargo, las experiencias dan cuenta de una primacía de la experiencia de haber sido, hasta ese momento, profesoras de educación inicial. El modo en que se diseñan las actividades, con sus espacios, objetos e intervenciones parten de los pilares de la educación inicial para conformar, en un rol que cuenta con ciertas especificidades, un perfil adecuado al Nivel Inicial.

En perspectiva, las experiencias permiten dar luz sobre el impacto positivo que ofrece la inclusión de maestras/os de educación digital, quienes pueden construir y ofrecer experiencias sensibles de conocimiento, indagación y

producción de medios digitales. Resulta interesante preguntarse, luego de analizar cómo las docentes ofrecen propuestas diseñadas desde un entendimiento complejo de los medios digitales y pensadas de forma interdisciplinaria, qué ocurre cuando predominan saberes que no son propios del área ¿Seguirá siendo el encuentro (o el estímulo o la hora) de Educación Digital? Sin lugar a duda, su carácter novedoso requiere que se lo considere en proceso de construcción y fortalecimiento y, seguramente, sus prácticas educativas continúen transformándose y encontrando nuevos caminos para enriquecer las experiencias infantiles.

Lejos de la pretensión de elaborar un manual de la didáctica de la educación digital, o un instructivo para encarar el rol de las/os docentes de educación digital en la educación inicial, se propuso indagar cómo se construyen prácticas educativas sensibles al respecto del área a través de las experiencias en Tierra del Fuego AIAS de quienes circunstancialmente se encontraron con algunas de las preguntas planteadas.

Referencias

- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín*. Novedades Educativas.
- Brailovsky, D., De Angelis, S. y Scaletta Melo, G. (2022) Ni malas ni buenas: Escenarios del encuentro entre infancias y pantallas. En *Voces de la educación*, número especial, p. 25-51. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/553>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Buckingham, D. (2019) *Repensando la alfabetización digital: La educación en Medios en la era del capitalismo digital*. <https://davidbuckingham.net/education-and-culture/media-education/>
- Cambiaso, P. y Frá, M. J. (2001) Una historia de memorias y olvidos. En Cambiaso, P., Castro, R., Conti, A., Frá, M. J., González Cuberes, M. T., Pulpeiro, S., Román, C. y Gerstenhaber, C. (2001) *La tarea de educar. Sobre el rol, la formación y el trabajo* (39). Novedades Educativas.
- Consejo Federal de Educación (2018). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2006) *El grito manso*. Siglo XXI Editores Argentina. Freire, P. (2021) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gardner, H. (1997) *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.

Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Centro de Publicaciones del MEC y Ediciones Paidós Ibérica SA.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2018) RIED: Referente institucional de Educación Digital. Orientaciones. MECCyT de la Nación. <https://www.educ.ar/recursos/132462/referente-institucional-de-educacion-digital>

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019) Colección de actividades "Aprender conectados" para Nivel Inicial, en Educación Digital, Programación y Robótica. MECCyT de la Nación. <https://www.educ.ar/recursos/150309/coleccion-de-actividades-aprender-conectados-para-nivel-inicial-en-educacion-digital-programacion-y-robotica>

Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología de Tierra del Fuego AIAS. (2019, 20 de febrero).

Conformación del laboratorio de informática, Misiones y funciones del docente con función maestro del laboratorio de informática escolar (Resolución N°355 del 2019).

Morduchowicz, R. (2003) El sentido de una educación en medios. En *Revista Iberoamericana de Educación*, v.32, mayo-agosto; p.35-47. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/21452>

Presidencia de la Nación. (2018, 27 de abril). *Plan Aprender Conectados*. (Decreto N°386 de 2018). Soto, C. y Violante, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial*. Ministerio de Educación de la Nación.

Suárez, D., Dávila, P., Arganani, A., Caressa, Y. (2021). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. *Cuadernos del IIICE*. N° 6. Instituto de investigaciones en ciencias de la educación. FILO:UBA. <https://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/documentacion-narrativa-de-experiencias-pedagogicas>

Tenti Fanfani, E. (1999). *Sociología de la educación: carpeta de trabajo*. Universidad Nacional de Quilmes.