

ProFoDI-MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

Profesorado de Educación Inicial

Campo de la Formación Específica

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO



PROBLEMÁTICAS Y DESAFÍOS DEL NIVEL INICIAL: JM Y JI

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

Directora Editorial

Liliana Abrate

Coordinación editorial

Mariana de la Vega Viale

Claudia Castro

Coordinación y supervisión de producción

Sofía López

Equipo de acompañamiento a la escritura

Natalia Riveros

Eugenia Peirone

Sol Eva Galán

María Eugenia Maldonado

Producción de contenido

Edith Flores

Directora General de Nivel Inicial

Carolina Erramouspe

Laura Mercado

Gisel Albaretto

Equipos Técnicos del Ministerio de Educación

Corrección de estilo

Sandra Curetti

Victoria Picatto

Diseño

Luis F. Gómez

Romina Sampó

EQUIPO DE DISEÑO PROFODI·MC



2023

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

PRÓLOGO

La experiencia vivida durante la pandemia por Covid-19 en los años 2020 y 2021 modificó, de manera inédita, las coordenadas para transitar y comprender lo propio de la educación. Dentro del sistema educativo, a fin de sostener los procesos pedagógicos, fue necesario introducir cambios drásticos e imprevistos. Estas modificaciones implicaron un fuerte impacto en los modos de desarrollar la tarea escolar, en general, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en particular. Para responder a las necesidades planteadas por el contexto, los/las docentes de todos los niveles debieron adaptar y transformar sus programas y planificaciones, sus estrategias didácticas y modalidades de evaluación, así como los modos de vincularse y sus propios entornos de trabajo. Ineludiblemente, además, se vieron en la necesidad de incluir diversas herramientas para trabajar en la virtualidad como entorno. Asimismo, estudiantes y familias se encontraron ante un nuevo e inesperado desafío: aceptar la irrupción de la escuela en sus hogares, disponiendo de espacios, tiempos y recursos que antes eran ofrecidos en el ámbito escolar.

En una sociedad donde los avances tecnológicos no cesan de producirse, en tiempos cada vez más acelerados, toda esa experiencia acumulada por docentes, estudiantes y demás actores institucionales conforma un saber de gran valor. En este sentido, el nuevo e intempes-tivo encuentro con las tecnologías digitales supone la reflexión sobre su inscripción en el ámbito educativo y su potencialidad formativa, e implica la necesidad de construir una mirada crítica sobre el acceso a la cultura digital en perspectiva de derecho.

Otro aprendizaje crucial que dejó el contexto de pandemia es la re-definición de los tiempos y espacios de lo escolar, así como de los modos de hacer vínculo *en* y *con* la institución educativa. Si bien con resultados heterogéneos, quedó demostrado que es posible repensar la configuración horaria, los espacios y modalidades de encuentro para el trabajo pedagógico, las estrategias de acompañamiento de las trayectorias formativas, los modos de comunicación y participación institucional, entre otros aspectos relevantes que tradicionalmente se asociaron a la educación presencial. Sin afán de sustituir lo que pasa en la copresencia física a la que estaba habituada la comunidad educativa, se ensayaron diversos dispositivos para habitar las instituciones, que pueden considerarse como nuevos y valiosos modos de *hacer escuela*, sin necesidad que todo suceda en el edificio escolar.

A partir de estos saberes acumulados y poniendo en valor las experiencias realizadas en las instituciones de formación docente de la provincia de Córdoba, en 2021 la Dirección General de Educación Superior (DGES) crea el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada (ProFoDI-MC). Este se inicia como una experiencia piloto destinada a cuatro instituciones, con la finalidad de brindar un acompañamiento durante el pasaje hacia esta nueva modalidad de trabajo –en los aspectos pedagógicos, tecnológicos y organizativos–. En el año 2022, en el marco de la normativa jurisdiccional, se establece la implementación de esta modalidad en todos los institutos superiores dependientes de la DGES para profundizar los procesos de democratización en el acceso, permanencia y egreso a las carreras de formación docente, considerando las necesidades que presentan los diversos territorios de nuestra provincia.

Estas definiciones de la política educativa para la formación docente inicial buscan desplegar y potenciar experiencias formativas que combinen, de manera creativa y situada, lo valioso del trabajo en la presencialidad y las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales. En este

sentido, la modalidad combinada plantea nuevos desafíos teóricos y metodológicos en relación con los objetos de saber, los formatos curriculares y las estrategias de enseñanza y evaluación, abriendo la discusión sobre las formas de *hacer presencia* en los diversos entornos que se transitan durante el desarrollo de una propuesta formativa.

Si bien el lugar del/de la docente se ha visto conmovido ante el desafío de lo virtual –no sólo por las condiciones materiales y tecnológicas, sino también por la transformación estructural de sus formas de trabajo–, este/esta sigue siendo protagonista en las definiciones y diseños de situaciones de enseñanza, confirmando la centralidad de su tarea. Es por ello que la coordinación del ProFoDI-MC, junto a las áreas del equipo técnico de la DGES y especialistas provenientes de las diversas disciplinas, emprenden la elaboración de itinerarios pedagógico-didácticos enmarcados en el contexto actual de modalidad combinada. La intención del programa es ofrecer a docentes de carreras de formación docente inicial algunos caminos, orientaciones y recorridos posibles para la construcción de propuestas de enseñanza inscriptas en el diseño curricular vigente.

¿Qué entendemos por *itinerario pedagógico-didáctico*?

Recurrimos a la metáfora de *itinerario* para ilustrar el sentido que quisiéramos asuman estos recorridos, que se ofrecen a los/las docentes como textos abiertos y flexibles para ser utilizados en la creación de propuestas de enseñanza en esta modalidad. Se trata de producciones que *se hacen lugar* entre el currículum y la enseñanza, y pueden orientar la elaboración de propuestas didácticas, colaborando en la re-territorialización del espacio-tiempo particular propio de la presencialidad y la virtualidad. Estas producciones ponen a disposición caminos posibles que articulan enfoques teóricos y perspectivas didácticas, ofreciendo mojones de sentido a través de preguntas orientadoras, nudos problemáticos, sugerencias para la construcción de actividades, selección de materiales de lectura y diversos recursos en diferentes lenguajes (académico, artístico, digital, etc.). Constituyen trazados que pueden ser reescritos por cada docente –y en conjunto con sus colegas– en función de posicionamientos y decisiones propias, recuperando experiencias y saberes. Pueden resultar una oportunidad para visitar, desde lo disciplinar y lo didáctico, enfoques, conceptos y propuestas metodológicas sugeridas en los diseños curriculares, incorporando saberes y experiencias que el contexto actual requiere para el Nivel Superior y los niveles para los cuales se forma.

Los itinerarios pedagógico-didácticos persiguen, principalmente, la finalidad de mantener abierto el canal de diálogo con docentes de la formación docente inicial y apuntan a la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza en la modalidad combinada, teniendo en cuenta que estas, fundamentalmente, se definen en las aulas y se recrean en las instituciones junto a estudiantes y colegas. Estos recorridos, entonces, convocan a una escritura colectiva que puede dialogar, discutir y reconstruir saberes desde la experiencia historizada y los desafíos del futuro.

Dirección General de Educación Superior

Equipo técnico-pedagógico de la DGES

Programa de Formación Docente en Modalidad Combinada

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

**PROBLEMÁTICAS Y DESAFÍOS
DEL NIVEL INICIAL: JM Y JI**

Formato: Seminario

Año: 4°

Carga horaria: 3 h cátedra

Campo de la Formación: Campo de la Formación Específica

Régimen de cursado: Anual

 **Marco orientador**

Las funciones fundamentales de la Educación Inicial, entrelazadas con la crianza, el cuidado y la enseñanza, adquieren significados renovados en el entorno que hoy aloja a cada niño/niña. En el contexto de la educación de las primeras infancias, este itinerario habilita un modo singular de explorar diversas dimensiones que influyen en las *posibilidades de educabilidad*. En este sentido, la propuesta busca, de un modo reflexivo, no sólo comprender, sino también cuestionar la naturaleza de las posibles tensiones que existen en lo cotidiano, generando así nuevas formas de intervención concretas respecto de las problemáticas que se plantean.

El seminario Problemáticas y Desafíos del Nivel Inicial, según afirma el *Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Inicial* (Córdoba. Ministerio de Educación [ME], 2015), presenta un desafío, que consiste en "asumir la centralidad de los procesos de Educación Inicial en el marco de una ética de la justicia y del respeto por los saberes existentes, para evitar que la tarea docente se diluya en una reducción tecnicista" (p. 84). Desde este marco, invitamos a transitar la presente propuesta.

Propósitos de la formación

El *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015) explicita dos propósitos de la formación:

- ✔ "Problematizar nociones estructurantes, como crianza, socialización, educabilidad, a fin de generar perspectivas docentes dotadas de mayor rigurosidad conceptual y disposición a la reflexión" (p. 84).
- ✔ "Asumir la centralidad de la Educación Inicial para promover procesos de inclusión socioeducativa en la diversidad de trayectos formales y no formales que conforman el Nivel Inicial" (p. 84).

Contenidos y propuesta metodológica

Los desafíos actuales de la Educación Inicial nos invitan a revisar las propuestas didácticas y emplear estrategias de enseñanza que habiliten la exploración de nuevos escenarios de trabajo. Para propiciar experiencias en pos de formar docentes que se constituyan en sujetos creativos, participativos y autónomos, es importante detenernos y mirar cuáles son los cambios que están transformando la realidad del nivel e identificar qué problemáticas se presentan. El primer paso ya se ha dado: reconocer que el nivel no sólo es un espacio para compartir con otros/otras, donde aprender jugando, sino también un espacio en el que se construye un aprendizaje que, a la vez, requiere reconocer cuáles son las infancias que hoy pueblan las salas de 3, 4 y 5 años.

En momentos tan complejos como los que nos toca transitar, hablar de transformación educativa implica la necesidad de replantearnos los contenidos curriculares, la evaluación, la autonomía institucional, los proyectos, la articulación, etc., lo que conlleva la necesidad de revisar qué y cómo se enseña. No es factible transformar nada sin hacer un análisis crítico de la metodología a través de la cual pretendemos que los/las estudiantes accedan al conocimiento, si no revisamos si estas metodologías responden a las características y necesidades epocales. Cabe preguntarse también cuál es el rol de quien enseña en este contexto.

En este itinerario pedagógico-didáctico nos interesa compartir algunas unidades de análisis para reflexionar acerca de los desafíos actuales del Nivel Inicial. Abordamos la complejidad de educar en la diversidad, considerando las aulas heterogéneas y explorando nuevos modos de organización de la enseñanza, como la multitarea, los escenarios lúdicos y los proyectos integradores. Además, recorreremos algunos aspectos relevantes de la inclusión socioeducativa y el derecho a la educa-

ción, analizando el paradigma social de la discapacidad, la [Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad](#) (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006), junto con la normativa provincial y nacional que rige su inclusión. Exploramos también tensiones y encuentros de las prácticas cotidianas de Nivel Inicial, considerando opciones organizativas y curriculares que garanticen el derecho de todos los estudiantes/todas las estudiantes a una educación de calidad.

Es importante señalar que la alfabetización digital, luego de la pandemia, se erige como un desafío necesario. Es así que, por último, indagamos en torno a las reconfiguraciones didácticas en un mundo marcado por la presencialidad y la virtualidad, para pensar el rol crucial de la escuela en la cultura digital y la necesidad de actualización académica en este campo. Para ello, compartimos experiencias del Nivel Inicial, actividades y materiales de lectura que acompañan las decisiones de los/las docentes de los institutos de formación en la elaboración de las propuestas de enseñanza. Esperamos que estas resulten un valioso aporte para su trabajo y puedan ser de utilidad en la formación de futuros/futuras colegas.

Eje 1. Los desafíos del Nivel Inicial en torno al trabajo en el aula

Educar en la diversidad en las prácticas docentes. Aulas heterogéneas. Nuevos modos de organización de la enseñanza: la multitarea, los escenarios lúdicos, el proyecto integrador.

Las jornadas escolares en el nivel se enriquecen al incluir propuestas con diferentes características y modalidades organizativas, alternando espacios de trabajo (sala, patio, S.U.M) y modos de agrupamientos, preparando los escenarios didácticos y seleccionando las opciones más adecuadas para el grupo-clase. Así, las preguntas vinculadas al porqué, para qué y para quiénes pensamos una propuesta de enseñanza se transforman en una herramienta indispensable para entender el sentido de las acciones a llevar a cabo.

Educar en la diversidad

Rebeca Anijovich (2014) en su obra *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*, presenta un interesante análisis sobre la educación en la diversidad. Se trata de una cuestión que comenzó a ser considerada en las últimas décadas del siglo XX, con el firme propósito de cambiar la mirada homogeneizadora que acompañó el surgimiento de la escuela. El mandato perseguía, como objetivo primordial, la creación del sentimiento nacional a través de la educación de los/las jóvenes, para educar a la población proveniente de zonas rurales o de diferentes países. Durante mucho

tiempo, la homogeneización fue entendida como el medio para ofrecer igualdad de oportunidades y consolidar una base común en la educación pública.

En la actualidad, en cambio, consideramos que los niños/las niñas ingresan a la escuela con un capital cultural incorporado (construido en el seno familiar), que los/las hace únicos/únicas, y que la escuela y sus docentes deben tomar como un punto de partida ineludiblemente diverso. A la vez, nuestra formación ha estado marcada fuertemente por un mandato homogeneizador, que se encargó de desestimar las desigualdades sociales, reafirmando a partir de la expresión "todos los niños/todas las niñas son iguales", negando en esta afirmación las diferencias. Por lo tanto, consideramos indispensable propiciar perspectivas y estrategias inclusivas, que puedan abrazar las diferencias que existen entre las personas, sus derechos y las obligaciones del Estado.

Respecto de lo que venimos mencionando, cabe resaltar que aún reconociendo que todos los niños/todas las niñas son diferentes, deben respetarse los mismos derechos, tanto en la escuela como fuera de ella:

Entender la diversidad en las prácticas docentes significa una necesaria atención a la situación de partida de los conocimientos como sostén, con la finalidad de lograr un punto de llegada superior para cada uno de los/as alumnos/as; implica, además, reconocer que en cada grupo de niños y en cada sala conviven diversidades que cuestionan las creencias de "lo homogéneo en el aula". (Trilla, 1992, p. 14)

En este estado de situación y frente al nuevo desafío, se hace necesario volver a mirar y pensar la escuela, sus actores y los procesos de enseñanza y aprendizaje. El **enfoque de la diversidad en educación** encuentra su correlato didáctico en el diseño de aulas heterogéneas, que colocan en el centro del proceso educativo a los niños/las niñas. Sólo así, desde la enseñanza, podremos ofrecer opciones para que todos/todas se involucren y le encuentren sentido a lo que aprenden, y sobre todo, al mundo en el que están insertos/insertas.

El aula heterogénea es un espacio en el que "todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social. El reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contraponen a la función que le cabe a cada sujeto como integrante de una sociedad. Por lo tanto, por ser la atención a la diversidad un enfoque socio-humanista de la educación, no existe contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad. (Anijovich et al., 2004, p. 23)

Para abordar el diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas, es oportuno recordar que, durante largo tiempo, la educación tradicional se encargó de transmitir contenidos de manera memorística. La escuela propuso una única modalidad de enseñanza, bajo la premisa de que todos/todas debían aprender lo mismo, de igual

forma. Tiempo atrás, Juan Amos Comenio en la *Didáctica Magna*, publicada en 1632, planteaba la elaboración de un método universal que posibilitaba enseñar "todo a todos". Sin embargo, hoy nos permitimos pensar que la enseñanza y el aprendizaje pueden ser concebidos desde diversas perspectivas, efectuándose de distintas maneras, con distintos tiempos, y distintos recorridos que conducen a variados resultados. Aún así, es necesario reflexionar acerca de que la enseñanza, desde la perspectiva de las aulas heterogéneas, nos interpela no sólo en nuestro modo de abordaje, sino también respecto de la importancia de reconocernos como profesionales formados/formadas en este paradigma.

En consonancia con el planteo de Anijovich (2004), interesa rescatar que el trabajo en aulas heterogéneas implica el uso de variadas estrategias de enseñanza, que apuntan a la idea de un ambiente flexible, posible de ser modificado. A partir del conocimiento de cada uno de los estudiantes/cada una de las estudiantes, podemos diseñar estrategias de acompañamiento individuales y grupales, previendo la organización de las tareas y favoreciendo el trabajo colaborativo entre pares. Se trata de anticipar y definir el trabajo individual, grupal y del conjunto en general.

Ahora bien, **¿cómo planificar la enseñanza en este marco?** Para abordar el interrogante, tomamos las sugerencias que presenta la autora, recuperando sus tres ejes de análisis:

- El entorno educativo, específicamente el uso de los espacios.
- La organización del trabajo en el aula.
- Las consignas de trabajo.

Entorno educativo: el espacio

Hablar de entorno educativo remite a la organización de los espacios internos y externos, a la distribución de los tiempos y de las diferentes modalidades de encuentro entre todos los actores que participan de un proyecto institucional. De esta manera, podemos afirmar que el edificio escolar conforma, por sí solo, un *todo-espacio* de aprendizaje, ya que se puede aprender dentro de la sala y fuera de ella. La invitación de este itinerario pedagógico-didáctico apunta a resignificar esos espacios que, por décadas, han sido configurados de un modo determinado, en pos de pensarlos como nuevas oportunidades y desafíos para los/las estudiantes que hoy los transitan.

Crear un entorno educativo implica planificar cómo utilizar los distintos espacios que ofrece la escuela y todo lo que en ella encontramos. En este punto, cabe destacar un lugar que pocas veces es tenido en cuenta: el exterior de la institución.

Nos interesa revalorizarlo, para fortalecer una circulación fluida entre el adentro y el afuera.

El entorno educativo transmite mensajes, exhibe la cultura de una escuela, así como la concepción de enseñanza y aprendizaje que esta tiene, lo que se visibiliza a través del uso que se hace de los espacios, la disposición y selección de trabajos, cómo se favorece la participación de quienes lo habitan y qué obstáculos podemos observar en torno a ello. Para que esto sea posible, es de vital importancia que los/las docentes se apropien de los espacios escolares, atreviéndose a resignificarlos, con el objetivo de transformarlos en verdaderos espacios de enseñanza y de aprendizaje, sin temor a modificar lo instituido.

Organización del aula

El/la docente cumple una función esencial en las aulas heterogéneas, ya que debe proponer situaciones problemáticas que le permitan, a los/las estudiantes, indagar, investigar y experimentar, en pos de desarrollar una actividad de aprendizaje. Para esto, es imprescindible contar con una planificación que prevea tanto el espacio físico como sus modos de organización. También se requiere de ciertas rutinas, entendidas como aquellas formas de hacer que favorecen mejoras en los aprendizajes, creando hábitos de trabajo y actividades que permitan afrontarlos de manera significativa, contribuyendo al desarrollo de la autonomía. Las actividades se afianzan mediante la práctica cotidiana. Por ello, resulta importante llegar a acuerdos con los/las estudiantes respecto de cuáles serán estas rutinas, en relación con los procedimientos de trabajo habituales. Quizás, el desafío mayor consista en pasar de la rutina impuesta por la persona adulta, a las que puedan crear los/las estudiantes, siempre respetando lo acordado. Es importante que el/la docente tome como punto de partida las fortalezas, lo que saben y pueden hacer sus estudiantes. También resulta fundamental generar condiciones y favorecer acciones de mayor complejidad, que los/las ayuden a superar los propios límites, considerando el tiempo de aprendizaje personal, el del grupo y el de toda la sala.

Consignas de trabajo

Las consignas ocupan la centralidad de la tarea del/de la docente, no sólo porque el contenido de la propuesta debe ser relevante, significativo y desafiante, sino porque al tratarse de propuestas concretas y propiciar actividades con sentido, favorecen el desarrollo de la autonomía de los/las estudiantes. Al respecto, Rebecca Anijovich y Cecilia Cancio en *Enseñanza en aulas heterogéneas* (2015), plantean:

Una consigna debe ser auténtica, es decir, demandar una tarea que tenga sentido para el sujeto que la realizará. Y debe permitir aprender en una situación lo más cercana posible al "grado óptimo de incertidumbre", aquel nivel que lo desafía pero no lo paraliza. Nos referimos aquí a la importancia de que el docente conozca a sus alumnos y pueda ofrecerles a todos ellos desafíos atractivos, estimulantes y alcanzables, brindándoles el apoyo necesario para superarlos. Si los desafíos son demasiado altos, los alumnos se frustran y abandonan la tarea, si son demasiado sencillos, se aburren y no aprenden. Desafío y apoyo son dos conceptos centrales para el enfoque. (p. 7)

Podemos profundizar en este tema, analizando lo que Rebeca Anijovich (2014) propone en el libro *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*:

Si analizamos las consignas desde la teoría de la actividad propuesta por Leontiev (1983) encontramos que es una unidad de vida mediatizada por la reflexión en la mente y su función consiste en orientar al individuo en el mundo objetivo. Las actividades, entonces, responden a necesidades y se dirigen a un objeto que es capaz de satisfacerlas. La consigna, de este modo, se "constituye como instrumento mediador que dirige desde el plano de la acción de lenguaje y controla las operaciones mentales que se incorporan para realizar la actividad" [Riestra, 2008, p. 268]. (p. 51)

Desde el punto de vista didáctico, las consignas son las que favorecen el desarrollo de las actividades de aprendizaje, por lo que, basándose en la misma bibliografía, Díaz Bordenave (1982), las define como "instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno/a vivir experiencias necesarias para su propia transformación" (p. 51). Una consigna debe ser auténtica, requiriendo una tarea que motive y tenga sentido para el/la estudiante y, por consiguiente, debe permitirle aprender partiendo desde una situación cercana. El verdadero desafío apunta a que la consigna los/las interpele sin que los/las paralice.

Por último, resulta interesante reflexionar sobre las afirmaciones que Moro (2005) presenta acerca de la utilización de las consignas, ya que sugiere que deben ser objeto de enseñanza y reflexión en la formación docente. En este sentido, es necesario que el/la docente, al formular las consignas de trabajo, tenga claro los propósitos de la enseñanza y los objetivos que pretende lograr. Es central saber qué queremos que aprendan los/las estudiantes, fundamentalmente hoy, que se encuentran atravesados/atrasadas por las tecnologías de la información y la comunicación, a fin de ofrecerles propuestas desafiantes, que propicien el reconocimiento de fortalezas y debilidades relacionadas con sus avances y resultados de aprendizaje. Proponer un trabajo pedagógico que centre su mirada en las consignas, implica tener en cuenta cuál es el tipo de tarea que se ofrece a los/las estudiantes y qué aprendizajes esta facilita.

Actividades posibles

- ✓ Visualizar la conferencia de Rebeca Anijovich:
 - DGDCCyAI Educación. (2017, 11 de marzo). *El Enfoque Diversidad y Aulas Heterogéneas*. [Video]. YouTube.
- ✓ A partir de esta visualización, junto a los/las estudiantes podemos preguntarnos: ¿cómo se da el pasaje de un sistema educativo que valoriza y promueve la homogeneización de las prácticas escolares de los/las docentes y estudiantes a uno que valora la diversidad? En ese tránsito, ¿qué se modifica?, ¿qué nuevos sentidos se tienen en cuenta?, ¿qué impacto tiene esta valoración en el Nivel Inicial?, ¿qué particularidades asume este cambio de perspectiva? ¿Qué implicancias adquiere la consideración de la diversidad en la calidad educativa y en la experiencia de aprendizaje de los/las estudiantes? ¿Cuáles son las estrategias que se implementan para fomentar y celebrar la diversidad en el ámbito educativo? ¿De qué manera influye la estima de la diversidad en la formación y capacitación de los/las docentes? ¿Qué medidas se toman para asegurar que la diversidad sea realmente inclusiva y equitativa en el sistema educativo? En la actualidad, ¿cómo se modifican los materiales y los modos de enseñanza para atender a la diversidad de estudiantes? En la formación docente, ¿qué espacios se ofrecen para compartir reflexiones, discusiones y propuestas de abordaje de la diversidad en la escuela? ¿Cuál es el rol de la política educativa en el fomento de un sistema que valore la diversidad en la educación?



Aportes para ampliar esta reflexión

- Anijovich, R. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas*. Fondo de Cultura Económica.
- Sacristán, G. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, (81-82). Universidad de Valencia.
- Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante.

Nuevos modos de organización de la enseñanza

En este marco, pensar cómo nos posicionamos frente a los desafíos que presentan las aulas heterogéneas dentro del Nivel Inicial nos lleva a replantear los modos de organización de la enseñanza. Para atender esta cuestión, proponemos abordar tres estrategias didácticas: la multitarea, los escenarios lúdicos y los proyectos integradores.

Multitarea

La multitarea es una modalidad organizativa de la enseñanza que hace referencia a ofrecer dos o más propuestas de actividades en simultáneo, para que los niños/las niñas elijan y realicen, prueben, experimenten, descubran, dramaticen cada una. Se arman ofreciendo una diversidad de materiales, en un espacio determinado: sectores, rincones dentro de la sala o espacios disponibles cercanos.

Según afirman las autoras Violante y Soto (2011) en su conferencia "[Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares](#)":

El trabajo en pequeños grupos que se desarrolla en forma simultánea en diversos sectores de la sala, patio o cualquier otro espacio institucional, resulta la forma organizativa más adecuada porque permite respetar a los niños en sus tiempos personales, en sus intereses, en sus posibilidades de interactuar con otros, acompañándolos de un modo placentero en la conquista de sus aprendizajes. A su vez le permite al docente interactuar con pequeños grupos y con los niños individualmente, según observe las necesidades y demandas de todos. (p.12)

La modalidad multitarea en el Nivel Inicial:

- ✓ Promueve el desarrollo de actitudes de autonomía, porque permite que los niños/las niñas puedan elegir libremente, efectuando el juego o desarrollando la actividad, aquello que los/las motive, que les resulte más interesante. También favorece la autonomía, ya que cuentan con el material a su alcance y pueden acceder a este con libertad, sin requerir de la intervención del/de la docente. Al efectuar la elección, a la vez deciden con qué trabajar, qué hacer, cómo, con quiénes o si lo van a realizar solos.
- ✓ Al brindar varias alternativas para que los niños/las niñas elijan, como suele ocurrir generalmente, propicia la formación de pequeños grupos favoreciendo una mayor interacción entre los miembros, para que puedan acordar, debatir, confrontar, es decir, comenzar una experiencia de trabajo colaborativo.
- ✓ Respeta los momentos de aprendizaje individuales y sus trayectorias escolares, por cuanto posibilita el desarrollo de la actividad en el marco de tiempos flexibles, atendiendo demandas individuales y grupales en simultáneo.

- ✓ Contribuye al logro y la concreción cotidiana de una educación integral.
- ✓ Pensar en la multitarea como una de las formas privilegiadas para organizar la enseñanza, requiere que revisemos tres variables didácticas/dispositivos pedagógicos importantes a tener en cuenta: el tiempo, el espacio y los agrupamientos.

A continuación compartimos una experiencia a modo de ejemplo, realizada en el marco del programa "Pensar y contar Matemática", de la provincia de Córdoba. La experiencia fue implementada por una docente de la sala de 4 años del Centro Educativo de Nivel Inicial "San José de Calasanz", de Córdoba capital. Presenta cuatro espacios diferentes, organizados y planificados previamente para que la actividad se lleve a cabo bajo la modalidad multitarea. El contenido a trabajar, seleccionado del *Diseño Curricular de la Educación Inicial* (Córdoba. ME, 2011-2015) es: "Utilizar los números en situaciones variadas que implican poner en juego el conteo" (p. 157).



Fuente: Archivo propio, Dirección General de Nivel Inicial.

Los espacios preparados propician actividades a desarrollarse en cada uno de ellos, presentando distintos elementos de trabajo y propuestas o consignas que persiguen el logro de los mismos objetivos: en este caso, trabajar con el conteo. A continuación, detallamos las propuestas y sus espacios:

- (1) Al aire libre: se dispone el espacio exterior para llevar a cabo una propuesta de juego, "¿Quién emboca más?", que consiste en embocar la cantidad de pelotas que indica el dado.
- (2, 3, 4) Dentro del salón de clases: por grupo, se alternan propuestas con juegos de mesa, consignas diversas y elementos de trabajo diferentes (masa, encastrés, recursos gráficos).

Actividad posible

- ✓ A partir de la observación de las imágenes de la experiencia compartida, debatir en clase: ¿qué alternativas metodológicas de multitarea incorporarían para abordar el conteo? Frente a los nuevos escenarios de trabajo, ¿qué perfil docente es necesario para constituirse como guía de este tipo de experiencias en el aula? ¿Qué es preciso tener en cuenta para pensar una propuesta de enseñanza que contemple la multitarea como propuesta metodológica?



Aportes para ampliar esta reflexión

- Cas Serrano. (2019, 2 de octubre). *Conferencia Rosa Violante. Multitarea*. [Video]. YouTube.
- Violante, R. y Soto, C. (2011, marzo). *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*. Foro para la Educación Inicial [conferencia]. Foro para la Educación Inicial.

Escenarios lúdicos

Los escenarios lúdicos, como dispositivos pedagógicos en la formación docente, son una invitación a construir otros modos de relación con el saber a través del juego. Hablamos de *otro modo* de organizar la enseñanza, que consiste en la creación de espacios pensados y ofrecidos a los niños/las niñas como una experiencia significativa para habitar, tomando al juego como estrategia de aprendizaje.

Se piensa al espacio educativo como el escenario en el que es posible jugar con una diversidad de elementos, materiales y recursos, que son puestos a disposición para intervenirlos creativamente. De esta manera, se busca provocar un contexto determinado (vinculado con la propuesta de enseñanza), desde el que sea posible adentrarse en una experiencia de aprendizaje.

Los objetos que se colocan en el espacio activan las relaciones entre los niños/las niñas y el mundo adulto; son mediadores de esta relación que se va cargando de significatividad a partir de las interacciones que se producen. Seleccionarlos, diversificarlos, distribuirlos, combinarlos, son decisiones deliberadas, a considerar intencionalmente por parte de los/las docentes. Sin embargo, no se trata de llenar de cosas el lugar; la decisión acerca de qué y para qué contar con determinados objetos se relaciona con cada planificación y habilita la creación de ese nuevo espacio. Elementos como telas, globos, cintas, tiras de papel de colores pueden aportar a la modificación activa del espacio, para que este sea recorrido, explorado, y transformado al transitarlo.

Escenario lúdico-literario relacionado con la temática trabajada a partir del texto *Un barco muy pirata*, de Gustavo Roldán



Nota. Escenario 1: creación de un barco. Escenario 2: búsqueda del tesoro en la arena.

Fuente: Archivo propio, Dirección General de Nivel Inicial.

Escenarios lúdicos elaborados a partir de la temática "dinosaurios" "República de Venezuela.", Córdoba capital



Nota. Escenario 1: lectura y exploración de libros con dinosaurios. Escenario 2: creación de maquetas. Escenario 3: juego dramático, según su alimentación. Fuente: Archivo propio, Dirección General de Nivel Inicial.

Escenarios lúdicos preparados con motivo de la Maratón de Lectura. Centros educativos de Nivel Inicial del Norte cordobés



Nota. Escenario 1: presentación de diferentes géneros literarios. Escenario 2: dramatización de una obra seleccionada. Escenario 3: creación de historias. Fuente: Archivo propio, Dirección General de Nivel Inicial.

Estas formas de abordar el trabajo en el aula invitan a los equipos directivos y docentes a asumir la tarea de innovar estratégicamente para hacer escuela. Las certezas, lo habitual y rutinario en el cotidiano escolar devienen en diferentes vivencias, por ello es indispensable el trabajo conjunto de los actores institucionales en la búsqueda de estrategias que promuevan nuevas propuestas de enseñanza para el Nivel Inicial. También es importante ofrecer, durante la formación docente, herramientas teóricas y metodológicas con las que posicionarse ante tales desafíos. Esto sucede si se facilita el diálogo con las familias y se favorece la comprensión frente a posibles desavenencias o dificultades que emerjan de la realidad. Asimismo, resulta fundamental celebrar los logros, los acuerdos, rediseñar planificaciones y estrategias de enseñanza, buscando equiparar condiciones para el aprendizaje, en pos de ofrecer a cada niño/niña una propuesta educativa de calidad, con un equilibrio justo entre lo individual y lo plural.

Actividades posibles

1. Proponer la construcción de un muro colaborativo (*padlet*) en el que compartan una imagen o un collage de imágenes de espacios del instituto de formación docente que, desde sus miradas, ofrezcan nuevos lugares de enseñanza y favorezcan la construcción de experiencias lúdicas.
2. Explorar el "Prólogo" del libro *Leer el mundo*, de Michèle Petit (2015, pp. 13-17).
3. Realizar un dibujo/esquema/boceto de un escenario lúdico que intervenga alguno de los espacios seleccionados en el punto 1 y presente una *nueva lectura del mundo* para sus compañeros/compañeras. Algunas preguntas orientadoras pueden ser: ¿cómo resignificamos los espacios, los objetos? ¿Por qué/cómo pensar el espacio desde las artes?, ¿podemos recrear la estética de un espacio desde el aporte artístico? Desde lo adquirido en la formación docente, ¿qué objeto, producción o manifestación del campo artístico, que consideres de valor, ofrecerías como ejemplo de un aporte de la literatura y/o del arte a tus compañeros/compañeras de curso? ¿Cómo lo vincularías a los aspectos mencionados por la autora?
4. Compartir las nuevas producciones en otro muro colaborativo (*padlet*), para ver, analizar y comparar ambas propuestas: la primera, mostrando el *espacio vacío*, y la segunda, reflejando la propuesta de enseñanza con el espacio ya lúdicamente intervenido.



Aportes para ampliar esta reflexión

- Spravkin, M., Contreras Brailard, M. y Garrido, M. (2018). *El arte en la trama de la escuela infantil*. Novedades Educativas
- Bondioli, A. (2011). *Tiempos, espacios y grupos*. Grao.
- Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el nivel inicial*. Homo Sapiens.
- Petit, M. (2015). Prólogo. En *Leer el mundo* (pp. 13-17). Fondo de Cultura Económica.

Los proyectos integradores

Si partimos de la idea que educar es integrar y preparar a los niños/las niñas, de manera individual y grupal, para que puedan ser parte de la sociedad, no sólo debemos brindarles información, sino también la oportunidad de participar de actividades que les permitan pensar libremente, objetar, emitir sus hipótesis, investigar, acordar. Uno de los modos de aprendizaje que posibilita estas acciones es el **trabajo integrado**. En este sentido, la actividad que realizamos en la escuela implica un crecimiento, y el juego interdisciplinario se convierte aquí en el protagonista. Se hace necesario vincular a la escuela con la vida. Nada de esto puede ocurrir en soledad, sino que se necesita de otro/otra, del grupo, enriqueciendo las experiencias educativas y el trabajo colaborativo.

Los proyectos no son un modo diferente de planificar, sino una metodología de enseñanza y aprendizaje que centra al niño/a la niña en una situación de aprender, que lo/la involucra de manera directa, junto con el/la docente, brindándole variadas oportunidades de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares.

En este marco, entendemos por proyecto integrador:

Una posibilidad privilegiada para cargar de sentido los aprendizajes, en un proyecto siempre hay un "para qué" legítimo o dicho en otras palabras: no se aprende para aprender sino para resolver o para jugar, para lucirse o para servir. El "para" abre la puerta hacia la significatividad de un aprendizaje. Si no acertamos con el término de esta preposición, estaremos cerrando esa puerta. (Álvarez, 1994, p. 11)

Un proyecto supone un deseo o necesidad, un acuerdo previo, una organización y distribución del trabajo por realizar y de los roles a desempeñar. Puede surgir tanto del/de la docente como de los/las estudiantes o de una necesidad de articulación con el proyecto educativo institucional. Lo importante, en cualquiera de los

casos, es tener en cuenta que siempre implica una elaboración previa por parte del/ de la docente, quien determina la intencionalidad pedagógica.

A continuación, compartimos un proyecto integrador que se desarrolló en el marco de un proyecto institucional sobre los 40 años de Democracia a partir de la canción del Mundial de Fútbol de 2022, que dio pie a múltiples interrogantes y al desarrollo de determinados contenidos.

Los/las invitamos a ver el proceso del proyecto integrador "Argentinidad. Cimientos para construir Democracia desde el jardín de infantes":

- **Bernardino Rivadavia.** (2023, 25 de julio). *Argentinidad. Cimientos para construir Democracia desde el jardín de infantes.* [Video]. YouTube.

A continuación, se encuentra el link del proyecto completo y carpeta de campo

- **Córdoba. Ministerio de Educación** (2023). *Informe de trabajo. 55° Feria de Ciencias y Tecnologías "1983-2023: 40 años de Democracia".*
- **Córdoba. Ministerio de Educación** (2023). *Carpeta de campo. 55° Feria de Ciencias y Tecnologías "1983-2023: 40 años de Democracia".*

Actividades posibles

- ✓ Los/las invitamos a leer la carpeta con la experiencia del proyecto integrador "Argentinidad. Cimientos para construir Democracia desde el jardín de infantes" y luego debatir: ¿por qué es un proyecto integrador?, ¿por qué y para qué se elige como modelo de organización de la enseñanza?



Aportes para ampliar esta reflexión

- **Magide, B.** (2021). *El ABC del ABP.* Portal Educar.
- **Majó, M. F. y Baqueró, A. M.** (2014). *8 Ideas Clave: Los proyectos interdisciplinarios.* Editorial Grao.
- **Perrenoud, P.** (2000). *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?* Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra.

Eje 2. La inclusión socioeducativa en el Nivel Inicial

El derecho a la educación en el sistema educativo. Paradigma social de la discapacidad. Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Normativa provincial y nacional. La inclusión de estudiantes con discapacidad al interior del sistema educativo. Tensiones y encuentros en las prácticas cotidianas en el Nivel Inicial. Opciones organizativas y curriculares para garantizar el derecho de los/las estudiantes.

Garantizar el derecho a la educación de los niños/las niñas sigue siendo hoy uno de los grandes retos de la sociedad; la relevancia de este objetivo reside en la posibilidad de promover el desarrollo integral de los/las infantes como personas y ciudadanos/ciudadanas, así como sentar las bases del desarrollo de sus capacidades para el futuro. El acceso temprano a una educación de calidad, desde los primeros años de vida, en cumplimiento con la [Convención sobre los Derechos del Niño](#) (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989), es una experiencia única e irrepetible, que abre múltiples posibilidades a lo largo de la trayectoria escolar futura, contribuyendo a la formación y el desarrollo integral de los sujetos.

Cuando hablamos de acceso al derecho a la educación, sostenemos que es crucial garantizar que todos los estudiantes/todas las estudiantes sean reconocidos/reconocidas como sujetos de derecho, asegurando su acceso a una educación inclusiva y de calidad, en igualdad de condiciones y permanencia. La [Ley de Educación Nacional 26206](#) (Argentina. Congreso de la Nación, 2006) señala, en su artículo 11 inciso e, que se debe "garantizar la inclusión educativa mediante políticas universales y estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más desfavorecidos" (p. 2). Asimismo, y en consonancia con esta idea, en el [Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible](#) (Naciones Unidas, 2023), el [Objetivo 4](#) de la [Agenda 2030](#) (UNESCO), busca "asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia, y educación preescolar de calidad" (Naciones Unidas, 2023, p. 20).

En este mismo sentido, el *Diseño Curricular de la Educación Inicial* (Córdoba. ME, 2011-2015) menciona:

El Proyecto Curricular Institucional (...) constituye una respuesta a la diversidad tanto intra como interinstitucional y concreta la concepción de la escuela como espacio de formación que no sólo se realiza a través de los conocimientos, sino también de aquellos valores considerados permanentes, que contemplan la dignidad de la persona y el respeto por sus derechos. Es en este marco que el proceso reflexivo y resolutivo que se está proponiendo debe incluir el análisis y la búsqueda de acuerdos en relación con los dispositivos pedagógicos más ade-

cuados para la enseñanza y la evaluación, en función de toda la gama de diversidades, tanto individuales como socioculturales. (p. 5)

En el marco de una educación inclusiva, que debe abrazar y respetar las diferencias como una oportunidad de crecimiento de cada uno/una de sus integrantes, se encuentran los/las estudiantes con discapacidad, quienes interpelan las acciones homogéneas y naturalizadas de las prácticas áulicas. Vanesa Casal (2022) señala:

Ante la introducción no muy lejana de medidas de democratización en las escuelas, la educación, al igual que la sociedad, ha reaccionado de una forma muy parecida ante la diversidad humana : ha intentado reducir al mínimo sus efectos, basándose en distintas estructuras y reformas organizativas, sin tocar el centro de la estructura escolar clásica. Si miramos hacia el pasado común de distintos grupos en situación de exclusión escolar, podremos construir comprensivamente el marco de análisis para entender la situación y los desafíos actuales del planteamiento inclusivo. (p. 5)

En relación con lo mencionado, cabe considerar que la evolución de las concepciones sobre discapacidad, a lo largo de la historia, ha influido significativamente en la forma con la que se aborda la educación de las personas con discapacidad, desde perspectivas médicas que centraban la discapacidad en la enfermedad, hasta enfoques más contemporáneos, que valoran la diversidad y la inclusión. Este cambio de mirada es el que se encuentra presente en el **modelo social de la discapacidad**, plasmado en la Ley 26378 (Argentina. Congreso de la Nación, 2008), que aprueba la [Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad](#) (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006), donde se plantea que el entorno debe modificarse para que estas personas puedan desarrollar su vida sin impedimentos. En el mismo documento se menciona:

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006, Preámbulo, inciso e)

En este sentido, y sosteniendo el derecho a la educación de todos y cada uno/una de los/las estudiantes, debe señalarse que, según lo determinan las resoluciones N° [174/12](#) (Consejo Federal de Educación [CFE], 2012) y N° [1825/19](#) (Córdoba. ME, 2019), queda despejada cualquier duda respecto de las dificultades individuales y se garantiza la incorporación de cada estudiante a los centros educativos, a fin de hacer efectivo su derecho a la educación. Ninguna intervención de orden terapéutico o de rehabilitación debe limitar ese derecho, siendo la edad el único criterio a considerar para el ingreso a la educación formal del Nivel Inicial. El espíritu de estas normativas apuesta a instancias de enseñanza que promuevan y potencien las primeras experiencias de formación en la construcción subjetiva de los niños/las niñas, en pleno ejercicio de su derecho a la educación.

Desde esta perspectiva, ya no se busca que todos los estudiantes/todas las estudiantes sigan un mismo camino de aprendizaje y se desenvuelvan de manera uniforme; más bien se reconoce que cada niño es único/cada niña es única y diferente. Así, a partir de este enfoque, la lógica de la homogeneidad se transforma en una valoración de la diversidad. No se establecen expectativas menores para ningún/ninguna estudiante, ya que "todos los y las estudiantes cuenta, y cuenta por igual" (Ainscow, 2019, p. 18); en su lugar, se busca potenciar al máximo las habilidades y capacidades de cada uno/una, utilizando diferentes enfoques y apoyos. La trayectoria escolar integral de los/las estudiantes, y en particular de aquellos/aquellas estudiantes con discapacidad, requiere de la toma de decisiones. La escuela toda, conformada por docentes, familias, estudiantes, equipos de gabinete psicopedagógico, grupos e instituciones de la Modalidad Especial, constituye una *configuración de apoyo* que interviene respecto de las barreras al aprendizaje, trabajando en corresponsabilidad.

Profundizando en algunos conceptos...

Desde la perspectiva del paradigma social de la discapacidad, es posible focalizar en algunos conceptos básicos que recorren todas las intervenciones docentes en las que esté presente un niño/una niña con discapacidad:

- ✓ **Barreras de acceso al aprendizaje y la participación:** son aquellos obstáculos del contexto, que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje y participación. Desde este posicionamiento, no es el/la estudiante quien debe *adaptarse*, son las barreras del entorno las que deben identificarse y modificarse, para dar lugar al aprendizaje y la participación, generando así estrategias que permitan transformarlas, reducirlas, minimizarlas y, si es posible, eliminarlas.
- ✓ **Configuraciones de apoyo:** el concepto hace referencia a una amplia gama de andamiajes que se suman y se enlazan, para dar respuesta a estudiantes, familias, docentes, instituciones educativas y/o comunidad en general. Estas configuraciones o suma de acciones requieren de una organización clara y sistemática; deben ser pensadas, planificadas y evaluadas de manera responsable entre los equipos de apoyo y las escuelas de nivel o modalidades, ya que implican la necesidad del armado de una red o redes, entendiendo que los logros de una educación inclusiva involucran el trabajo en corresponsabilidad de todas las personas que conforman la comunidad educativa. Podemos mencionar apoyos comunicacionales, manuales, materiales, en término de recursos humanos, centrados en la enseñanza.

- ✓ **Accesibilidad:** es un concepto multidimensional, un derecho que implica la real posibilidad de una persona a ingresar, permanecer, aprender y participar de manera segura, confortable y autónoma en la escuela. Podemos mencionar accesibilidad física, cognitiva, sensorial, textual, para la comunicación, tecnológica.

Un ambiente enriquecido a partir de estos aspectos, permite que la complejidad de cualquier proceso educativo, de relación e interacción con el entorno, ofrezca una amplitud de configuraciones de apoyo (estables y/o intermitentes) que propicien y garanticen igualdad de oportunidades para la participación y el disfrute de la vivencia escolar.

Claves organizativas y curriculares

Como pudimos leer en la unidad anterior, los agrupamientos, los espacios, el tiempo, los recursos, las estrategias, entre otros aspectos, son importantes para pensar una práctica diversificada que promueva aprendizajes en todos los estudiantes/todas las estudiantes. Esto puede configurar claves organizativas y curriculares que presenten prácticas inclusivas de estudiantes con discapacidad. Asimismo, nos parece importante destacar algunas cuestiones que, en los procesos de inclusión, resulta fundamental abordar:

- ✓ La mirada acerca del **currículum**, que debe ser considerado como un lineamiento flexible y situado. Su recontextualización permite generar una propuesta enriquecida y accesible para el conjunto, atendiendo, a su vez, la singularidad de la trayectoria del/de la estudiante con discapacidad, centrada en las posibilidades de cada uno/una en vinculación con su contexto. Es necesario diversificar las propuestas de enseñanza en relación con los diferentes niveles de complejidad, según los distintos modos de aprendizaje y participación de los/las estudiantes.
- ✓ El **trabajo corresponsable** entre colegas como estrategia fundamental de co-enseñanza. En el acompañamiento de la trayectoria de un/una estudiante con discapacidad, intervienen diferentes actores institucionales (educadores/educadoras, docentes de apoyo a la inclusión [DAI], directivos, equipos técnico-pedagógicos), cuya participación apunta a la construcción de propuestas pedagógicas que:

Incluyan estrategias y recursos desde las condiciones posibles de enseñanza y de aprendizaje, contemplando fortalezas, potencialidades y desafíos de cada estudiante con discapacidad. Esto implica, a su vez, considerar las características y necesidades del contexto áulico como de los actores implicados en el proceso, junto a las estrategias y enfoques

pedagógicos para superar las barreras y desafíos que pueden surgir en el camino. (Erramouse et al., 2023, p. 14)

- ✓ Los **rasgos singulares** del/de la estudiante. Cómo miramos y concebimos las potencialidades de cada estudiante, en particular de aquellos niños/aquellas niñas con discapacidad, es el comienzo de cualquier propuesta. Es necesario situarlos/situirlas dentro de lo colectivo, como sujeto capaz de lograr los aprendizajes que propongamos, desde su potencialidades y capacidades. José Contreras (2002) en su artículo "Educar la mirada... y el oído", plantea al respecto:

La tarea educativa ante los conflictos y las no-normalidades que nos problematizan es la de percibir las posibilidades. La preocupación educativa es mantener abierta la sensibilidad hacia la singularidad del otro para poder percibir su posibilidad, su fuerza, porque es de ahí de donde tiene que extraer cada uno su posibilidad de una vida digna, "dar forma con decisión a las contingencias de su vida" (Van Manen, 1998). (...) Percibir la singularidad no es anular las diferencias, sino reconocerlas, pero no desde las categorías a priori, sino desde lo que permite sus conflictos y sus posibilidades, dejándose decir y tocar, dejándose sorprender. (p. 5)

Cada uno de estos aspectos pueden profundizarse a partir de la lectura de la *Guía de Orientaciones Pedagógicas para el Nivel Inicial* (Córdoba. DGEEyH. ME, 2020).

En relación con lo planteado, es imprescindible que los/las estudiantes, como futuros/futuras docentes, puedan comprender y desarrollar, desde la formación, una actitud flexible que les permita leer el contexto institucional y áulico, y cambiar el rumbo de sus clases o abrir el abanico de opciones para la realización de las tareas. También es importante priorizar las necesidades, intereses y modos de aprender, en especial de los/las estudiantes con discapacidad, y analizar el sentido de las decisiones didáctico-metodológicas que esto conlleva, a partir de la creación de oportunidades significativas de aprendizaje, que vinculen el currículum con los diferentes modos de aprender.

Actividades posibles

- ✓ Solicitar a los/las estudiantes que investiguen y comparen políticas educativas relacionadas con la temática de la inclusión, que provengan de diferentes países.
- ✓ Analizar las distintas normativas que regulan esta tarea, en pos de encontrar, luego, ejemplos en las prácticas institucionales, para observar cómo estas se materializan.

Marco legal vinculado con la educación inclusiva:

- [Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad](#) (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006).
- [Ley 26.206 de Educación Nacional](#) (Argentina. Congreso de la Nación, 2006).
- [Resoluciones N° 311](#) (CFE, 2016) y [Anexo I](#) (CFE, 2016).
- [Resolución N° 174](#) (CFE, 2012).
- [Resolución N° 217](#) (CFE, 2014).

Leyes y decretos provinciales que derivan del marco jurídico nacional:

- [Ley 9870](#) (Córdoba. Legislatura de la provincia, 2010).
 - [Resolución N° 1825](#) (Córdoba. ME, 2019).
- ✓ Abrir un foro de discusión a partir de la lectura del capítulo “[Discapacidad y antidesestino](#)” de Cynthia Leone, publicado en el libro *Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias* (Casal et al., 2019, pp. 131-136).

Compartimos algunos interrogantes para iniciar el debate: ¿qué nos pasa como docentes cuando estamos frente a un/una estudiante con discapacidad?, ¿y qué nos sucede respecto del trabajo con otros/otras docentes? ¿Qué responsabilidad asume el docente como parte de un único sistema educativo? ¿Cómo se organiza la escuela de este nivel para recibir a estudiantes con discapacidad? ¿Cuáles son nuestras ideas sobre discapacidad?, ¿cómo las construimos? En el contexto educativo, ¿cuál es la diferencia entre igualdad de acceso e igualdad de condiciones? ¿Por qué se afirma que garantizar la igualdad de condiciones es crucial para que los/las estudiantes ejerzan su derecho a aprender? ¿Qué se entiende por “desarrollar al máximo las potencialidades” en el contexto de la educación? ¿Qué desafíos específicos podrían enfrentar los/las estudiantes con discapacidad para poder ejercer su derecho a aprender? ¿Cómo podría cambiar la dinámica de enseñanza si se traslada la atención de la discapacidad del/de la estudiante hacia el contexto y hacia las relaciones en el ámbito educativo? ¿Qué estrategias podrían emplearse para identificar y superar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de estos/estas estudiantes en una educación inclusiva?

- ✓ Realizar el diseño de materiales educativos (póster, folletos, *flyer*, infografías, *podcasts*) para promover la importancia de una educación inclusiva y equitativa.



Aportes para ampliar esta reflexión

- Casal, V. (2020). *Sobre los sentidos de acompañar trayectorias escolares: una experiencia en la Ciudad de Buenos Aires* [artículo]. *XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Mareño Sempertegui, M. (2012). *El Saber convencional sobre la discapacidad y sus implicancias en las prácticas Sociales*. En M. E. Almeida (Copm.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 133-145). Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Contreras, J. (2002). *Educación la mirada y el oído*. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 61-65. marzo de 2002.
- Iván Castiblanco Ramírez. (2016, 18 de febrero). *¿Qué hay en las pedagogías de las diferencias?* [Video]. YouTube.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI-FUHEM.

Eje 3. La alfabetización digital, un desafío que profundizó la pandemia

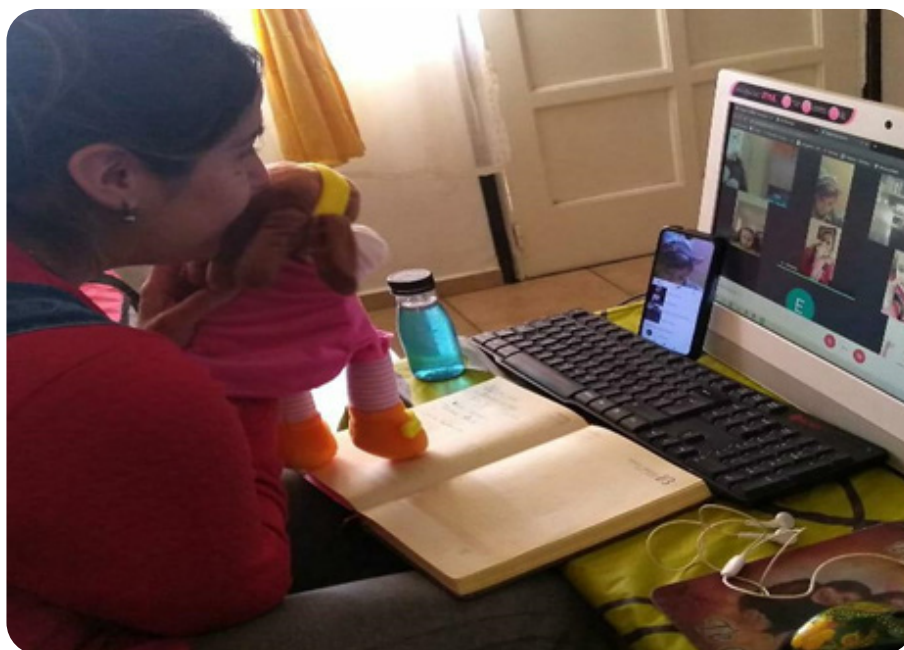
Reconfiguraciones didácticas (presencialidad/virtualidad). El rol de la escuela frente a la cultura digital. Actualización académica en cultura digital. Experiencias en Nivel Inicial.

Lo vivido durante la pandemia nos enfrentó a numerosos desafíos. En particular, los/las docentes generamos innumerables propuestas con sentido pedagógico, habilitando recorridos para que los/las estudiantes, entre tantos aprendizajes, pudieran ensayar y llevar a la práctica diversas maneras de expresarse, comunicar sus ideas e interpretar las de otros/otras, explorar, indagar, experimentar en el mundo social y natural en el que habitan, aprender a aceptar a los/las demás y a convivir, y sobre todo, poder convivir con todos los miembros de la familia a tiempo completo.

La suspensión de la presencialidad en la escuela fue un quiebre. Las intenciones educativas de qué, para qué, por qué y cómo enseñar y evaluar tuvieron que resignificarse a partir de nuevas mediaciones tecno-didácticas (enseñar desde la virtualidad), asumiendo el desafío de brindar igualdad de oportunidades y calidad educativa a través del uso de herramientas tecnológicas.

Frente a estos hechos, los equipos directivos y docentes asumieron la tarea de innovar estratégicamente, desde un modo nuevo de hacer escuela. Las certezas de lo habitual y rutinario, en el cotidiano escolar, fueron totalmente interpeladas por el advenimiento de la tecnología y de la cultura digital en nuestras prácticas.

La siguiente imagen resulta representativa en tanto evoca muchas de las categorías didácticas que tuvimos que revisar durante ese periodo. Podemos reflexionar sobre ello considerando algunas de las siguientes preguntas: ¿qué elementos de esta situación educativa aún permanecen en la tarea cotidiana? ¿Qué desafíos reconocemos?, ¿cuáles se convirtieron en fortalezas, en un nuevo modo de enseñar? En la actualidad y a partir de la virtualidad, ¿mantenemos las mismas miradas y enfoques que se sostenían hace algunos años respecto de la enseñanza en el nivel?



Fuente: Archivo personal, Erika Díaz, maestra de sala de 4 años del Centro Educativo "Fulvio Salvador Pagani", Arroyito.

Ahora bien, en este marco y al regresar a la presencialidad, es posible afirmar que la escuela ocupa un papel fundamental, ya que fuera de ella, los niños/las niñas cuentan con niveles muy diferentes de acceso a la tecnología y a las habilidades necesarias para utilizarla. Por esto, asume el compromiso de proporcionar las herramientas que se requieren para achicar la brecha digital, brindando el acercamiento a

los dispositivos, descubriendo su uso y garantizando las mejores condiciones, en pos de ofrecer experiencias que resulten significativas para los/las estudiantes.

Desde esta perspectiva, resulta interesante trabajar la inclusión digital como derecho desde dos aspectos: el acceso a dispositivos digitales y a la conexión a Internet, y el desarrollo de las habilidades necesarias para su uso efectivo, crítico y creativo.

Tal como afirma Maggio:

En el marco de la cultura digital hace tiempo ya que asegurar este acceso es la única forma de garantizar la participación en la cultura y el acceso a los bienes culturales de nuestro tiempo. Pero por sobre todas las cosas, lo que queda al descubierto en la actualidad es, que las tecnologías digitales funcionan hoy como un puente necesario para la concreción de derechos fundamentales: sobre todo durante y después de la pandemia, se necesita un dispositivo conectado y conocer cómo usarlo, para poder educarse, trabajar, acceder a la salud, gestionar dinero, participar políticamente, jugar y comunicarse. En la actualidad, la inclusión digital efectivamente es un derecho cuyo cumplimiento debe garantizarse, tanto en términos de acceso al equipamiento y a la conectividad como al desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para su uso crítico. (como se citó en Argentina. ME, 2021, p. 33)

Centrándonos en la provincia de Córdoba, la incorporación de las tecnologías digitales en las escuelas es asumida como eje transversal en los diseños y propuestas curriculares de todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Por lo tanto, atraviesan todos los campos de conocimiento, formación y espacios curriculares, y potencian los abordajes didáctico-pedagógicos.

En el Nivel Inicial, el tratamiento de la cultura digital se presenta en el documento *Aportes de cultura digital en la Educación Tecnológica. Actualización curricular* (Córdoba. ME, 2023), desarrollada en un bloque que incluye las salas de 3, 4 y 5 años, contemplando la trayectoria educativa con una mirada integral que enlaza contenidos y estrategias. Las propuestas sugeridas contemplan el juego, la multitarea y los escenarios lúdicos desde secuencias integradas y proyectos didácticos.

La alfabetización digital en Educación Inicial le otorga nuevos sentidos a los modos de aprender, promoviendo la diversificación curricular y la heterogeneidad. La inclusión de diferentes dispositivos tecnológicos requiere de una mirada sobre las tecnologías como elemento constitutivo e indispensable de los procesos de enseñanza y aprendizaje, habilitando experiencias individuales y colectivas, potenciando procesos de pensamiento complejos, y enriqueciendo la enseñanza y el aprendizaje. Las propuestas que contemplan el desarrollo de la cultura digital, con centralidad en la enseñanza, logran expandir las experiencias de aprendizaje, recreando otros escenarios posibles.

Una experiencia con medios digitales en Nivel Inicial

En el año 2019, los jardines de infantes de la provincia de Córdoba recibieron, a través del Ministerio de Educación de la Nación, las Aulas Digitales Móviles, que cuentan con diversos dispositivos: *tablet*, pizarra digital, *notebook*, proyector, equipo de audio. La primera actividad realizada en cada una de las instituciones de la provincia abarcó a todas las salas (3, 4 y 5) y consistió en la exploración de todos los dispositivos que las aulas digitales proporcionaron, reconociendo sus características y la finalidad de su uso. Se trabajó en pequeños grupos, indagando conocimientos previos de los niños/las niñas, y estimulando su reconocimiento mediante la manipulación de los diferentes dispositivos.

Propuestas donde se incorporan contenidos de cultura digital

- Promueven la alfabetización digital.
- Propician el desarrollo del pensamiento computacional.
- Incorporan contenidos de cultura digital, programación y robótica.

Ejes de la actualización curricular [Aportes de Cultura Digital en la Educación Tecnológica](#): (Córdoba. ME, 2023)

Ejes	Sub-ejes
Sistemas digitales y dispositivos de la información.	Dispositivos computacionales, <i>hardware</i> y <i>software</i> . Resolución de problemas en dispositivos computacionales (identificar las tareas que las distintas aplicaciones pueden hacer).

Otras experiencias con medios digitales en el Nivel Inicial

- Búsqueda y selección de información a través de las tecnologías digitales.
- Iniciación a la programación con *scratch jr* y programa para animar dibujos.
- Córdoba. Ministerio de Educación. (s.d.). [Experiencias significativas en Educación Inicial](#).

- Rojo, C.; Zalazar, N. y equipos de producción del ISEP. (2022). *Explorando la comarca digital. ¡Manos a la tablet!* Tu Escuela en Casa. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Torres, M.; Zalazar, N. y equipos de producción del ISEP. (2022). *Explorando la comarca digital. El celular: una computadora de bolsillo.* Tu Escuela en Casa. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Actividades posibles

- ✓ Les proponemos leer el artículo *Tecnologías Digitales* (Argentina. ME, 2021) y luego mirar las experiencias con cultura digital en el Nivel Inicial. Preguntas posibles para reflexionar al respecto: ¿cómo aparecen las tecnologías digitales en estas experiencias?, ¿podemos relacionarlas con la idea de *alfabetización digital crítica o ciudadanía digital*?, ¿por qué? ¿Qué saberes habilita usar esas tecnologías en particular?, ¿qué otras tecnologías digitales se podrían utilizar?
- ✓ Seleccionen un contenido y elaboren otro posible abordaje que evidencie el uso de las tecnologías en estrategias de enseñanza para la producción de nuevos conocimientos.
- ✓ Indagar en su experiencia personal: ¿qué vínculo han tenido con las tecnologías digitales?
- ✓ Realizar un listado de fortalezas y debilidades que nos proporciona el empleo de los distintos dispositivos que promueven, en nuestras prácticas educativas, la alfabetización digital.



Aportes para ampliar esta reflexión

- Argentina. Ministerio de Educación. (2021). *Tecnologías Digitales*.
- Córdoba. ISEP. Ministerio de Educación. (2022). *Explorando la comarca digital* [genially].

Actividad integradora

Los distintos ejes presentados en este itinerario ponen en tensión algunos de los desafíos presentes hoy en el Nivel Inicial. Estos, en lo cotidiano, atraviesan la práctica docente. A modo de cierre, y con la intención de integrar las temáticas desarrolladas, les proponemos algunas actividades posibles:

1. Mediante la realización de una **entrevista**, recuperar alguna clase de un/una docente de Nivel Inicial llevada a cabo en época de pandemia. Tener en cuenta:
 - El escenario (*WhatsApp, Meet, Zoom, etc.*).
 - El modo de encuentro con los/las estudiantes: ¿cómo se organizaron?, ¿cuántos eran? Pueden incluir imágenes, fotos, audios de esa clase, que aporten información para el análisis.
 - Es relevante que la persona entrevistada pueda comentar cómo armó esa clase, cómo la pensó, los recursos que eligió, las actividades que diseñó, es decir, el guión de la clase planificada.
2. A partir de esta entrevista, **narrar una escena de clase** (de manera escrita, como una narrativa escrita, a través de *podcast* u otro recurso digital), teniendo en cuenta los aportes teóricos desarrollados en este itinerario y buscando identificar algunos rasgos planteados como desafío: ¿cómo se organizó la enseñanza?, ¿fueron clases pensadas para todos/todas? ¿Cómo se hizo presente lo singular de cada uno/una de los/las estudiantes? ¿Cuáles fueron los sentidos de la alfabetización digital?

Los nuevos recursos que aportan las TIC pueden hacer que las propuestas educativas sean más dinámicas, interactivas, atractivas y variadas, pero también resulta necesario pensar su uso con mayor responsabilidad.

- ✓ Proponemos **realizar una búsqueda** de materiales en los que se evidencie la utilización de las TIC por parte de niños/niñas del nivel. Para llevar a cabo esta búsqueda es posible explorar en foros, notas periodísticas, redes sociales. Surgen aquí algunas preguntas orientadoras: ¿cómo abordar, de manera adecuada, la cultura digital en el aula? ¿Qué limitaciones se presentan al momento de adoptar estas nuevas tecnologías en clase?, ¿qué aportes realizan a las prácticas?

- ✓ Elaborar un escrito que reflexione críticamente acerca de uno de los siguientes textos:
 - Skliar, C. (2012). *No hay que estar preparado, sino disponible*. Revista *Saberes*, Informe central.
 - Martínez, M. (2020). *Los virtuales de la escuela*. Revista de aparición esporádica *Ignorantes*.
 - Brailovsky, D. (2023, 1° de septiembre). *El estribillo (aburrido) de las nuevas tecnologías* [conferencia]. *II Congreso de Educación Inicial*, Entre Ríos.
- ✓ Analizar la siguiente **secuencia intervenida** (trabajo articulado entre el nivel y la modalidad de Educación Especial, en relación con la inclusión de niños/niñas con discapacidad), para luego debatir y compartir conclusiones:
 - Córdoba. ISEP. Ministerio de Educación. (s.d.). *Lenguaje y Literatura. Inicial. Sala de 5*. Tu escuela en casa.

Bibliografía

- Aguilar Montoya, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad [artículo]. *V Congreso Educativo Internacional De la educación tradicional a la educación inclusiva*, Universidad Interamericana, México.
- Ainscow, M. (2019, de 11 al 13 de septiembre). 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos [documento]. *Foro Internacional de la UNESCO sobre inclusión y equidad en la educación: todas y todos los estudiantes cuentan*, Cali, Colombia. <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>
- Álvarez Silvia, S. (2000). Proyectos Integrados en el aula. En *Qué, Por Qué y Cómo en el segundo ciclo de la EGB*. Kapelusz.
- Álvarez Silvia S. (1993). *Integración de Áreas e Interdisciplina*. Ediciones Juntos.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

- Anijovich, R. y Cancio, C. (2015). *Enseñanza en aulas heterogéneas*. Directores que Hacen Escuela. OEI. https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_a_Ensenanza_en_aulas_heterogeneas.pdf
- Argentina. Ministerio de Educación. (2015). *La organización de la enseñanza*. https://educacion.rionegro.gov.ar/files/nivel_inicial/tedi_8.pdf
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006, 13 de diciembre). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://defensoria.org.ar/normativas-cdh/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-6/>
- Baquero, R. (2000). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*, (9).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE y UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Boggino, N. y Boggino, P. (2013). *Pensar una escuela accesible para todos. Primera Parte. De las concepciones actuales sobre integración, e Inclusión, NNE, a la accesibilidad universal*. Homo Sapiens.
- Buckingham, D. (2018). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Editorial Manantial.
- Casal, V., Nespolo, M. J., & Roccella, L. (2019). *Formación de educadores para la inclusión educativa: Posiciones, miradas, recorridos y experiencias*. Lugar Editorial.
- Crisol Moya, E., Martínez Moya, J., y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva: condiciones didácticas y organizativas. *Revista de educación inclusiva*, 8(3), 247-270.
- Davini, M. C. (2008). *Método de enseñanza*. Editorial Santillana Aula XXI.
- Deligny, F. (2017). *Semilla de crápula. Consejos para los educadores que quieran cultivarla*. Cactus.
- Dirección de Educación en Derechos Humanos, Género y ESI. (2022). *Colección Derechos Humanos, Género y ESI En la escuela*. Portal Educar. <https://www.educ.ar/recursos/157478/coleccion-derechos-humanos-genero-y-esi-en-la-escuela>

- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. *VI Foro Latinoamericano de Educación. Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías*. Fundación Santillana. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003074.pdf>
- Erramouspe, C. del V. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en línea. (2023). Clase 1: El oficio del docente que acompaña los procesos de inclusión. Módulo *El oficio del docente de apoyo a la inclusión. Construcción de una práctica pedagógica singular*. Actualización Académica Acompañamiento a los Procesos de Inclusión desde la Educación Especial. Córdoba, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación.
- La Pampa. Ministerio de educación. (s.d.). *Los Apoyos. Niveles, tipos, configuraciones y redes*. https://sitio.lapampa.edu.ar/repositorio/unidades_de_organizacion/inclusiva/Los-apoyos-Niveles-tipos-configuraciones-y-redes.pdf
- Macchi, S. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en línea. (2021). *Los pilares didácticos en la tarea de la enseñanza*. Actualización académica en Educación Inicial. Córdoba, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación.
- Ocampo González, A. (2018). Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica. *I Congreso Iberoamericano de Docentes*, Algeciras, Universidad de Cádiz.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca. <https://back.cerami.es/catalog/document/file/6361211235304.pdf>
- Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (5), 11-29.
- Resolución N° 1825/19. (2019). Córdoba. Ministerio de Educación. <https://www.uepc.org.ar/media/news/archivo/2039-resol1825-2019.pdf>
- Resolución N° 311/16. (2016). Consejo Federal de Educación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf

Resolución N° 155/11. (2011). Consejo Federal de Educación.

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_155-11.pdf

Resolución N° 174/12. (2012). Consejo Federal de Educación.

https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_17412.pdf

Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Paidós.

Autoridades

Juan Schiaretti

Gobernador

Manuel Calvo

Vicegobernador

Walter Mario Grahovac

Ministro de Educación

Noemí Patricia Kisbye

Secretaria de Promoción de la Ciencia y las Nuevas Tecnologías

Delia Provinciali

Secretaria de Educación

Jorge Jaimez

Subsecretario de Planeamiento, Evaluación y Modernización

Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Inicial

Stella Maris Adrover

Directora General de Educación Primaria

María Cecilia Soisa

Directora General de Educación Secundaria

Claudia Aída Brain

Directora General de Educación Técnica y Formación Profesional

Liliana del Carmen Abrate

Directora General de Educación Superior

Alicia Beatriz Bonetto

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Carlos Omar Brene

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Hugo Ramón Zanet

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Santiago Amadeo Lucero

Director General de Programas Especiales

Edgardo Atilio Carandino

Director General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional

Luciano Nicolás Garavaglia

Secretario de Gestión Administrativa

Virginia Cristina Monassa

Directora General de Coordinación y Gestión de Recursos Humanos

Carlos Ricardo Giovannoni

Director General de Infraestructura Escolar

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

