



Medición de interacciones en centros de desarrollo infantil en cuatro provincias argentinas.

LECCIONES APRENDIDAS
DE LA EXPERIENCIA



Fundación
Kaleidos

unicef 
para cada infancia



Dirección editorial

Javier Quesada, Especialista en Primera Infancia y Salud. UNICEF

Ricardo Gorodisch, Presidente Fundación Kaleidos

Coordinación de contenidos

Julia Anciola, Oficial de salud. UNICEF

Flavia Raineri, Experta en salud perinatal y desarrollo infantil temprano. UNICEF

Alejandra Scialabba, Fundación Kaleidos

Autoras

Claudia Viñuela Ortiz

Mariela Zyssholtz

Florencia Tozzi

Mariana Smulski

Susana Galán

Miriam Blatezky

Carolina Rico Alcázar

El proyecto se realiza en acuerdo entre el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Fundación Kaleidos.

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Fundación Kaleidos, Mayo 2024.

Medición de interacciones en centros de desarrollo infantil en cuatro provincias argentinas.

Primera edición.

Mayo 2024.

ISBN: 978-92-806-4801-0 XXXXXXXXXX

Edición y corrección

Paula Marina Caporale

Diseño y diagramación

Martina López Rivas



Fundación
Kaleidos

unicef 
para cada infancia

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

El uso de un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos sexistas y que permita visibilizar todos los géneros es una preocupación de UNICEF y de quienes trabajaron en esta publicación. Se optó por distinguir por géneros en algunos pasajes y por el masculino genérico en otros, de acuerdo con lo que resultó más claro y fluido para la lectura, y siempre con la intención de incluir en estas páginas a todas las personas de todos los géneros.

Cita sugerida: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Fundación Kaleidos, Medición de interacciones en centros de desarrollo infantil en cuatro provincias argentinas. Lecciones aprendidas de la experiencia, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, Mayo de 2024.



★ **Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)**

buenosaires@unicef.org
www.unicef.org.ar

★ **Fundación Kaleidos**

kaleidos@fundacionkaleidos.org
www.fundacionkaleidos.org





- **Presentación de UNICEF**
- **Presentación de Fundación Kaleidos**
- **Introducción**

1 Sobre el instrumento MIRAr.

- a. Metodología para la aplicación del MIRAr en cuatro provincias de la Argentina.

2 Resultados.

- a. Análisis de los resultados del MIRAr.
- b. Comparación de los resultados de los relevamientos de 2019 y 2023.
- c. Análisis de las dimensiones complementarias:
 - **Uso de libros**
 - **Tecnologías**
 - **Diversidad**

3 Propuestas para el fortalecimiento de las prácticas educativas y de cuidado en los CDI de Córdoba, Entre Ríos, Jujuy y Salta.

- Dimensión Prácticas de salud.
- Dimensión Materiales de aprendizaje.
- Dimensión Involucramiento.
- Ejes y contenidos transversales para fortalecer las prácticas educativas.

4 Conclusiones.

5 Referencias bibliográficas.



Presentación de UNICEF

Los niños y niñas pequeñas requieren en la Primera Infancia, un conjunto vasto de servicios de atención, cuidado y educación de calidad, que promuevan su bienestar integral y que ello garantice su condición de sujetos plenos de derechos.

Sin embargo, en nuestro país, existe todavía una fragmentación de los servicios destinados a este grupo poblacional, diversidad de cobertura según el lugar del país donde vivan, e importantes dificultades de acceso tanto por barreras socioeconómicas, como culturales y geográficas.

Entre los múltiples servicios básicos y universales, se encuentran los Centros de Desarrollo Infantil, espacios de cuidado y educación que en varias provincias argentinas dependen de los ministerios de Desarrollo Social, enclavados en una perspectiva de educación no formal.

Este universo de centros, tienen un aspecto clave en común: una amplia mayoría presta servicios en contextos de vulnerabilidad social, lo que implica que las condiciones edilicias, nutricionales, de insumos, de educación, no sean, en muchos de ellos, las requeridas según los estándares de calidad necesaria para un pleno desarrollo infantil temprano.

Establecer una mirada sobre los vínculos entre cuidadoras y niños/niñas, como así también sobre las interacciones que promueven el aprendizaje, es un aspecto fundamental para interpelar las prácticas e identificar las debilidades que permitan desarrollar planes de mejora.

Para ello, nos hemos asociado con la Fundación Kaleidos, para aplicar el instrumento MIR.ar que nos ha permitido tener un diagnóstico y posterior análisis de las condiciones en las que se desarrolla el cuidado y la educación de la primera infancia, en varias provincias.

La información obtenida se presenta en este informe.

Se pretende por medio de ella, identificar aspectos a modificar o fortalecer, competencias a adquirir, buenas prácticas a replicar, teniendo siempre en el centro a los niños y niñas en los diferentes territorios provinciales y locales; porque **LA PRIMERA INFANCIA IMPORTA.**

Esperamos que esta indagación realizada en cada Centro de Desarrollo Infantil inspire las mejoras necesarias, como así también, su réplica en nuevos territorios.

Javier Quesada
Especialista en Primera Infancia y Salud.
UNICEF


unicef
para cada infancia

Presentación de Fundación Kaleidos

En colaboración con **UNICEF**, Fundación Kaleidos ha realizado un estudio de gran relevancia en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) de cuatro provincias durante el segundo semestre de 2023.

Este esfuerzo no solo refleja nuestro compromiso compartido con el desarrollo infantil sino también nuestra apuesta por la mejora continua. El objetivo central de esta iniciativa es optimizar el funcionamiento de los CDI, generando un impacto positivo en la vida de las niñas y los niños.

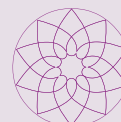
Para hacerlo, hemos utilizado el **instrumento MIRAr**, una metodología de evaluación técnica y culturalmente adaptada a nuestra realidad argentina. Su simplicidad, bajo costo y eficacia en la valoración, monitoreo y supervisión de los procesos de interacción receptiva en los espacios de cuidado infantil lo convierten en un aliado estratégico para nuestra misión.

Esta publicación documenta los resultados obtenidos en este relevamiento y es, también, una invitación a explorar la riqueza del conocimiento generado. La evaluación no es solo un fin en sí mismo, sino el punto de partida para la mejora continua. Cada dato recopilado nos brinda una visión más clara y precisa de los desafíos y oportunidades presentes en los CDI.

Al destacar la importancia de este informe queremos enfatizar su potencial de extrapolación a otras provincias que no participaron en esta edición. Las propuestas de mejora fortalecerán a los CDI participantes de la muestra a la vez que allanarán el camino para la expansión de las buenas prácticas y la mejora de la calidad en el cuidado infantil a nivel nacional.

Agradecemos a quienes han contribuido con este proyecto, desde el personal en terreno hasta las personas expertas que han guiado cada paso.

Ricardo Gorodisch
Presidente
Fundación Kaleidos



Fundación
Kaleidos

Introducción

El presente informe es producto de un trabajo colaborativo entre UNICEF y Fundación Kaleidos en cuatro provincias argentinas -Córdoba, Entre Ríos, Jujuy y Salta- con la finalidad de contribuir con la generación de conocimiento y propuestas de mejora para optimizar el funcionamiento de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI en adelante). Dicho trabajo se llevó a cabo durante el segundo semestre de 2023.

Los CDI son espacios institucionales no dependientes del sistema escolar formal, destinados a recibir a niñas y niños hasta los 4 años de edad que viven en situación de vulnerabilidad social. Su dependencia y gestión es diversa: nacional, provincial, municipal, socio-comunitaria, religiosa. Su financiamiento también lo es. Pueden recibir apoyo de las áreas de desarrollo social y protección de derechos de la niñez a través de planes nacionales, provinciales, municipales, así como aportes de las mismas familias que llevan a sus niñas y niños. Asimismo, para denominarlos también coexisten en Argentina diversos nombres en las distintas provincias -e incluso dentro de la misma provincia, según su dependencia administrativa-: CDI (Centros de Desarrollo Infantil), CPI (Centros de Primera infancia), EPI (Espacios de Primera Infancia), CDIF (Centros de Desarrollo para la Infancia y la Familia), CIFI (Centros de Integración y Fortalecimiento Familiar), ECPI (Espacios Comunitarios de Primera Infancia), Salas Cuna, UDI (Unidad de Desarrollo Infantil), y Jardín maternal. A los fines de este informe utilizaremos la denominación general de Centros de Desarrollo Infantil (CDI) para referirnos a los distintos espacios institucionales relevados basándonos en la Ley 26.233 sancionada en 2007. El artículo 2 de la misma versa: “Se entenderá por Centros de Desarrollo Infantil a los espacios de atención integral de niños y niñas hasta 4 (cuatro) años de edad”.

El trabajo realizado se basa en el convencimiento de que durante los primeros años de la vida el desarrollo infantil se produce en contexto, a partir de aquellas experiencias e interacciones cotidianas sensibles, empáticas y estimulantes que las niñas y los niños protagonizan junto a sus cuidadoras/es primarias/os en el hogar, así como con sus educadoras y pares en los CDI a los que concurren.

Se vuelve por ello relevante todo esfuerzo colaborativo por explorar en la actualidad la calidad de las experiencias cotidianas que reciben las infancias en los CDI, a los fines de identificar eventuales necesidades de optimizar la tarea educativa y garantizar el derecho a recibir una oferta de calidad que propicie su desarrollo integral y su participación activa como sujetos de derecho.

En el escenario socioeconómico actual es fundamental reconocer el lugar que ocupa la primera infancia en el desarrollo humano y en la constitución de sociedades futuras. Promover un enfoque integral del desarrollo garantizando el acceso de niñas y niños pequeñas/os a partir de un conjunto de prestaciones y servicios es una tarea que requiere aún de mayores esfuerzos para concretarla. El conjunto de servicios necesarios para el desarrollo de niñas y niños desde que nacen pretende asegurar el bienestar por medio de cuidados receptivos, protectores y estables (UNICEF, 2019).

Desde una mirada sistémica, la experiencia educativa es el resultado de una serie de procesos interdependientes. La confluencia de un conjunto de componentes cruciales e interrelacionados permitirá que la educación inicial pueda ofrecer condiciones básicas y respetuosas de las características de las niñas, los niños, las familias, el contexto, la historia, el lenguaje y la cultura. Por sí solo ningún componente conducirá a la calidad de la experiencia educativa en los primeros años si los demás se encuentran desfinanciados o no son adecuadamente desplegados (UNICEF, 2019).

En este sentido, el personal de cuidado y educación es una pieza clave tanto en los programas dirigidos a la primera infancia como a la formación y el acompañamiento a las familias, ya que su actitud y sus saberes van a tener una incidencia importante en las transformaciones que lleven a cabo las familias en relación con los hábitos de crianza. De sus actitudes dependerá en buena medida que el proceso se oriente hacia un fortalecimiento de sus capacidades de cuidado, crianza y protagonismo social.

Según estipula en Argentina el marco jurídico correspondiente, los centros destinados al cuidado y educación infantil deberían garantizar el derecho al desarrollo integral óptimo de las infancias que asisten y participan en estos espacios. La calidad de la oferta de estos servicios de cuidado y educación temprana depende no solo de los aspectos estructurales que brindan estas instituciones (condiciones edilicias, sanitarias, nutricionales), sino fundamentalmente de las características, pertinencia y calidad de las interacciones y prácticas educativas y de cuidado que se ofrecen allí (Hartwig, 2020; López Boo y Ferro Venegas, 2019).

En 2015 se establecieron un conjunto de Estándares de Inclusión para los Centros de Desarrollo Infantil (CoCeDIC), los cuales fueron aprobados por el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia y definen dimensiones e indicadores tanto estructurales como de procedimiento que deberían oficializar de marco conceptual, técnico y ético para su funcionamiento. La dimensión de Calidad remite a “las condiciones que se generan en la institución para que los niños y niñas, sus familias y la comunidad, puedan llegar a apropiarse, de la mejor manera posible, de los servicios que se ofrecen. Y que éstos sean apropiados y facilitadores del proceso de crecimiento, desarrollo y aprendizaje”.

Sus indicadores reflejan aspectos como el nivel de formación del personal a cargo de los grupos; la proporción de personal en relación con la cantidad de niñas y niños; y las interacciones que se establecen entre las educadoras y las infancias, las familias y la comunidad; entre otros. Debe mencionarse al respecto que aún en muchos CDI el personal a cargo no cuenta con la formación profesional formal para la tarea que desempeña.

Es importante aclarar que cuando en este informe se menciona a “la/s educadora/s” o “el personal” se alude a las personas adultas a cargo del grupo de niñas y niños en cada sala. Se suele usar el femenino para referirse al personal pues casi la totalidad está conformada por mujeres. Dado que son variadas las modalidades de organización y roles entre las educadoras (cuando hay más de una en la sala), adoptamos indistintamente educadora y educadoras, ya que lo relevante para la observación y puntuación del instrumento MIRAr es considerar el impacto que tienen en las infancias quienes habitualmente están con el grupo.

En relación con estos aspectos, un informe de sistematización regional sobre la formación profesional del personal con respecto a la calidad de los cuidados y educación inicial en los países de América Latina y el Caribe (Quesada y Castro, 2021) enfatiza la necesidad de elaborar marcos de competencia para la formación del recurso humano a cargo de la educación y los cuidados de niñas y niños menores de 4 años que asisten a los CDI. Allí se señala, entre otros temas, que para garantizar la calidad del servicio es importante que el personal a cargo esté capacitado para proveer interacciones y experiencias tanto de cuidado como pedagógicas que generen un entorno de exploración, imaginación, juego y aprendizaje que promueva el desarrollo integral.

Hace años que en la región se reconoce que “los niveles de cualificación y de formación en muchos países son insuficientes e inadecuados para garantizar una atención y educación de calidad a la diversidad

de contextos y grupos sociales, especialmente en el caso de las modalidades no convencionales o alternativas” (UNESCO, 2010). Esta incapacidad reproduce la exclusión de minorías culturales y vulnera el derecho a una educación de calidad. Así, los países de América Latina y el Caribe siguen albergando condiciones de desventaja que configuran barreras para el aprendizaje y desarrollo de niñas, niños y educadoras/es: concentraciones de pobreza en áreas urbanas marginales y en zonas rurales remotas, así como minorías étnicas y personas con discapacidad socialmente marginadas (UNICEF, 2014).

Si bien en la última década los países de la región han desarrollado importantes esfuerzos de expansión de cobertura mejorando la situación de acceso a la educación para niñas y niños, resulta clave comprender que esto no es suficiente para generar calidad y equidad.

Particularmente en Argentina, en las últimas dos décadas la cantidad de CDI existentes ha ido incrementando progresivamente en todo el país. Considerando el rol que cumplen en el cuidado de la infancia temprana, resultan necesarios y valiosos los abordajes que permitan evaluar y monitorear la calidad de la atención que allí se brinda considerando las oportunidades de desarrollo y aprendizaje.

El monitoreo se vuelve fundamental, además, cuando se tiene en cuenta que tanto aquí como en los demás países el aumento de la cobertura trajo aparejado, en la mayoría de los casos, precarización de las condiciones de la prestación, como baja dotación de docentes para grupos numerosos o bien incorporación de recursos humanos insuficientemente capacitados (agentes comunitarios). La proporción del número de niñas y niños por docente calificada/o en el sector público y el privado deja ver una característica que puede condicionar la calidad del servicio educativo. La evidencia disponible permite identificar aspectos comunes que condicionan su calidad: las titulaciones y las formas de contratación. Existen diversas iniciativas orientadas a la capacitación del personal de cuidado de los centros generadas por organizaciones sociales en forma autónoma o en alianza con los gobiernos. Sin embargo, algunas han tenido una baja escala, mientras que otras fueron interrumpidas o quedaron inconclusas (Quesada y Castro, 2021).

A nivel regional hay un vasto colectivo de personal del cuidado y la educación como efectores de políticas públicas, insertas/os en dispositivos nacionales, subnacionales y locales de cuidado de la primera infancia, además de en ámbitos no gubernamentales. Una deuda histórica en su reconocimiento implica la certificación formal de sus saberes previos, sus habilidades y sus competencias, incorporando nuevas habilidades y desarrollos teóricos que permitan una mayor cualificación, aspecto que, por otra parte, es su principal reclamo.

Al mismo tiempo, es necesario reflexionar sobre las condiciones laborales en lo que respecta a estándares salariales, situación de informalidad y conciliación de vida familiar / vida laboral, entre otras, dado que la amplia mayoría del personal de cuidado son mujeres y una gran proporción se encuentra en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica.

Desde hace más de 50 años se está insistiendo en la formación y en la necesidad de establecer marcos de competencias básicas y universales para un conjunto de cuidadoras y educadoras que, en general, poseen salarios escasos y de menor valor que en el sector educativo formal, y no cuentan con cargas sociales ni seguros sanitarios. Hoy este vasto colectivo está al cuidado de la primera infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad. En este marco se observa una contradicción entre la alta valoración social que tienen en sus comunidades y la ausencia de reconocimiento a niveles más amplios (Quesada y Castro, 2021).

1 Sobre el instrumento MIRAr.

El instrumento MIRAr (**Monitoreo de Interacciones Receptivas en salas de Argentina**) permite medir la calidad de las interacciones receptivas que acontecen entre educadoras, niñas y niños menores de 3 años durante sus experiencias en instituciones de cuidado y educación infantil.

En 2017 se realizó un estudio en una muestra de 95 CDI del Gran Buenos Aires en el que se aplicaron instrumentos de amplio uso internacional (ITERS¹, CLASS², CCIT-HOME³) que miden la calidad de los servicios de cuidado junto con otras escalas de medición del desarrollo infantil como PRUNAPE⁴ y la subescala de Comunicación receptiva del Bayley III⁵. Dicho estudio tuvo como principal contribución identificar empíricamente un conjunto de 32 ítems que se centran en aspectos críticos de la calidad de los procesos que se pueden recopilar de forma rutinaria y sentó la base para la creación del instrumento MIRAr (López Boo y Ferro Venegas, 2019).

El MIRAr es un instrumento sencillo, de bajo costo en su implementación y validado en la población argentina para la valoración, el monitoreo frecuente y la supervisión de la calidad de los procesos de interacción receptiva que se brindan en los espacios de cuidado infantil.

Por sus características, resulta un instrumento técnicamente sólido, costo-efectivo y adaptado culturalmente.

Se administra a partir de la **observación** en una sala de un CDI durante parte de una jornada habitual. Supone habilidades específicas del rol de quien observa a los fines de alcanzar una puntuación lo más fidedigna posible de los aspectos a observar. Por lo tanto, se requiere de un entrenamiento para el aprendizaje de su administración y puntuación.

Está conformado por una lista de ítems de observación y verificación de los procesos e interacciones que ocurren entre el personal y las niñas y los niños menores de 3 años que asisten a instituciones de cuidado y educación temprana. Son 32 indicadores o constructos de observación que se agrupan en **nueve dimensiones:**

1. Receptividad
2. Organización
3. Materiales de aprendizaje
4. Involucramiento
5. Rutinas de cuidado personal
6. Prácticas de salud
7. Escuchar y hablar
8. Interacción
9. Estructura del programa

1. Harms, T., Cryer, D., y Clifford, R.M. (2006). *Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised*. Edition Manual. Teachers College Press.

2. Pianta, R.C., La Paro, K.M. y Hamre, B.K. (2008). *Manual del sistema de puntuación de evaluación en el aula (CLASS)*, Pre-K. Pub Paul H. Brookes. Co.

3. Nores, M. y Schodt, S. (2003). *Child Care Infant/Toddler HOME (CC-IT HOME)*. Escala de observación del ambiente de cuidados de bebés y niños pequeños. Mimeo. BID.

4. Lejarraga, H. y otros. (2008). PRUNAPE: pesquisa de trastornos del desarrollo psicomotor en el primer nivel de atención. *Archivos argentinos de pediatría*, 106(2), 119-125.

5. Bayley, N. (2006). *Bayley Scales of and Toddler Development*. Third edition. PsychCorp.

Cada una de las dimensiones permite considerar aspectos diversos que, en su conjunto, dan cuenta de la calidad de las experiencias de interacción.

Para las primeras cuatro dimensiones la puntuación se realiza observando las interacciones entre la educadora y una niña o un niño de la sala (elegida/o al azar), quien se constituye como representante de sus pares. Las dimensiones restantes se puntúan en base a la observación de las experiencias que acontecen entre el personal a cargo de la sala y todo el grupo de niñas y niños.

Receptividad	Valora cómo las educadoras responden al comportamiento de la niña o el niño, proveyendo refuerzo verbal, brindando contacto físico o emocional, comunicándose con palabras y acciones.
Organización	Explora la seguridad del medio físico: materiales y espacio.
Materiales de aprendizaje	Mide la disponibilidad de materiales que estimulan el desarrollo y el incremento de las habilidades de aprendizaje. Se observa si hay materiales para estimular actividades de desarrollo psicomotor grueso (objetos para subir, trepar, empujar, traccionar, hacer rodar) y para estimular habilidades de juego y motricidad fina (encastres, elementos que posibiliten construcciones complejas).
Involucramiento	Valora la habilidad del personal para implicarse en las actividades de estimulación para favorecer el proceso de aprendizaje y participación de la niña o el niño para el logro de habilidades crecientes. Valora el conocimiento e intencionalidad de las educadoras para ofrecer actividades adecuadas a la edad.
Rutinas de cuidado personal	Valora la calidad en las transiciones entre el hogar y el CDI: cómo se produce la recepción y la despedida y cómo tratan las educadoras las dificultades con las separaciones o malestares de las niñas y los niños.
Prácticas de salud	Mide las acciones del personal tendientes a evitar o atenuar la propagación de gérmenes. Los momentos de alimentación, de cambio de pañales, de rutinas de ir al baño, de exploración manual de diversos materiales, de actividades al aire libre en el patio o parque permiten observar y puntuar las prácticas de las educadoras al respecto.
Escuchar y hablar	Valora el repertorio de aspectos que supone la comunicación entre las educadoras y las niñas y los niños, los cuales les permiten comprender el lenguaje y desarrollar habilidades en esta área. Algunos de los aspectos que se miden son el modelado lingüístico que realiza el personal, así como sus esfuerzos por comprender la intención comunicativa de las infancias, por continuar hilvanando una “conversación”, por utilizar el relato para dar cuenta de los sucesos y las actividades en la sala, etc.
Interacción	Indaga cómo se producen las interacciones entre el personal y las infancias, así como el modo en que las educadoras supervisan y/o modelizan las interacciones entre las niñas y los niños.
Estructura del programa	Valora cómo organiza el personal las actividades durante la jornada, cómo se involucra, participando y facilitando períodos de juego, siendo flexible y mostrándose tolerante.

En síntesis, MIRAr es un instrumento de gran potencial, ya que tiene una aplicación sencilla y de bajo costo y posibilita una valoración situacional en relación a la calidad de las interacciones receptivas y estimulantes en las salas de niñas y niños menores de 3 años, posibilitando ponderar aquellas áreas fortalecidas de la propuesta de las educadoras y detectando aquellas áreas debilitadas que requieren ser optimizadas a partir del acompañamiento o fortalecimiento de sus prácticas.

Cualquier provincia y/o institución comprometida con la calidad de los procesos que acontecen en sus espacios dedicados a la primera infancia puede hacer un primer relevamiento utilizando dicho instrumento y comenzar a obtener información validada sobre las propias prácticas y las posibilidades de mejora.

1a. Metodología para la aplicación del instrumento MIRAr en cuatro provincias de Argentina

Tal como se mencionara anteriormente, durante el segundo semestre de 2023 se realizaron acuerdos entre UNICEF y las provincias argentinas de **Córdoba, Entre Ríos, Jujuy y Salta** para relevar la tarea educativa y de cuidado que llevan adelante algunos CDI -considerados una muestra del total- con la finalidad de identificar el potencial de mejora de la calidad de la atención que brindan dichos centros.

Es importante mencionar que las cuatro provincias que participaron del relevamiento del 2023 ya habían participado en 2019 de un primer relevamiento y diagnóstico situacional sobre la calidad de los procesos de interacción y aprendizaje en los CDI con aplicación del instrumento MIRAr, el cual fue realizado desde la Subsecretaría de Primera Infancia de la SENNAF, en el marco del Plan Nacional de Primera Infancia.

En 2023, además de la implementación del **MIRAr** se realizó una **entrevista** semiestructurada a las educadoras de cada sala observada, a los fines de relevar las prácticas y sus representaciones respecto de tres dimensiones de análisis: el uso de libros en la tarea educativa y su frecuencia; la concepción de la práctica y los eventuales obstáculos con respecto a la diversidad funcional, lingüística y cultural de las infancias; y la utilización de tecnologías / pantallas en la crianza y su uso en el trabajo educativo durante la niñez temprana.

Para comenzar con la organización del relevamiento se realizaron encuentros con autoridades provinciales de las áreas de primera infancia y con profesionales integrantes de los equipos técnicos a cargo del acompañamiento de los CDI. También se definieron los CDI que participarían de este nuevo relevamiento y se acordó la modalidad del proceso de capacitación para la administración del instrumento MIRAr.

Cada provincia organizó y convocó al equipo de profesionales para capacitar en dicho instrumento y

en otros aspectos a ser valorados durante el relevamiento en los CDI. Asimismo, cada provincia organizó la logística y el relevamiento en campo, realizándose un seguimiento y la recepción de los resultados para su posterior análisis.

De esta forma se logró que cada una de las provincias cuente con capacidad profesional propia para utilizar en lo sucesivo el instrumento MIRAr como parte de la estrategia para monitorear en forma periódica la efectividad de futuros programas de mejora y optimización del servicio que brindan los CDI.

- **Provincia de Córdoba:**
Se capacitaron 16 profesionales del equipo técnico y se relevaron 71 Salas Cuna (69 de las cuales también participaron del primer relevamiento en 2019).
- **Provincia de Entre Ríos:**
Se capacitaron 17 profesionales y se relevaron 31 CDI (27 de los cuales también fueron relevados en 2019).
- **Provincia de Jujuy:**
Tanto en 2019 como en 2023 participaron del relevamiento los mismos 11 CDI y en este último año fueron capacitados 21 profesionales para la administración.
- **Provincia de Salta:**
Recibieron la capacitación 25 profesionales y participaron 30 Centros de Primera Infancia en 2023, 22 de los cuales también integraron la muestra relevada en 2019.

Con variabilidad en el despliegue logístico para la efectivización del relevamiento, en todas las provincias se pudo completar el relevamiento en los CDI previstos en cada muestra.

Una vez concluido el relevamiento de datos en los CDI de cada provincia y transferidos a un formulario en línea, se realizó el procesamiento y análisis de los resultados. Luego se desarrollaron encuentros con los equipos profesionales participantes y con autoridades provinciales para compartir los resultados y, a partir de ellos, brindar propuestas de acompañamiento, capacitación, fortalecimiento y optimización de la tarea de cuidados y educativa en los CDI según el perfil de fortalezas y debilidades observado en cada una.

2 Resultados

Un **primer eje** de análisis realizado tras el relevamiento con el instrumento MIRAr en cada provincia da cuenta de las áreas de fortaleza y debilidad en las prácticas de cuidado y educativas. Esto permitió diagramar un perfil orientador para la planificación estratégica de dispositivos de capacitación, acompañamiento y optimización de la calidad de la oferta del servicio en los CDI para cada una de las provincias (presentado en el ítem 3).

Un **segundo eje** de análisis devino de la comparación entre el relevamiento realizado en 2019, prepandemia de COVID-19, y el realizado en 2023. Dicha comparación abrió la posibilidad de establecer hipótesis a partir de la tendencia observada.

El **tercer eje** de análisis se basó en las tres dimensiones analíticas agregadas en el relevamiento de 2023 que dan cuenta de desafíos actuales en las prácticas cotidianas con niñas y niños que asisten a instituciones durante sus primeros años de vida:

1. Uso de libros como vehículo para la estimulación de la comunicación y el acceso al mundo simbólico y literario
2. Trabajo con la diversidad, en sus distintas vertientes, garantizando el derecho a la educación –entre otros derechos–, independientemente de las características personales y perfiles de aprendizaje de cada niña o niño
3. Representaciones y prácticas de las educadoras en torno al uso de tecnología / pantallas en la niñez temprana, en el marco de un mundo cada vez más infotecnológico.

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de los tres ejes de análisis realizados.

2a. Análisis de los resultados del MIRAr

En primer lugar se **agruparon por dimensión** los datos obtenidos para cada ítem en la totalidad de los CDI relevados y se realizó un análisis del promedio de respuestas positivas y negativas. Al analizar los datos en conjunto se observó que, de las cuatro provincias relevadas, una de ellas presentó cinco dimensiones con puntuaciones descendidas, mientras que las restantes presentaron cuatro en tal condición.

Por otra parte, las cuatro provincias coinciden en mostrar puntuaciones descendidas en las siguientes **dimensiones**:

PRÁCTICAS DE SALUD:

Prácticas orientadas a la higiene tendientes a disminuir la propagación de gérmenes, tanto en el personal como en el grupo de niñas y niños.

MATERIALES DE APRENDIZAJE:

Disponibilidad y utilización de materiales de aprendizaje que permitan a las infancias desarrollar habilidades psicomotrices en el espacio amplio y de coordinación viso-constructiva.

INVOLUCRAMIENTO:

Implicación del personal en la tarea educativa, conocimiento de las adquisiciones y habilidades esperables en cada edad, y propuestas didácticas para generar aprendizajes significativos en las niñas y los niños.

En el siguiente gráfico radial se muestran los promedios de respuesta positiva de todas las dimensiones en conjunto, obtenidos de la suma de los relevamientos de las cuatro provincias. Tal como se describió previamente, en el gráfico pueden observarse las tres dimensiones que presentan menores puntajes.



Gráfico 1. Promedio de respuestas positivas por dimensión obtenidas en las cuatro provincias

En una de las provincias se observó, además de las tres dimensiones señaladas inicialmente, una puntuación descendida en la dimensión de **RECEPTIVIDAD**, la cual da cuenta de la sensibilidad, responsividad y disponibilidad del personal en el intercambio con las infancias. En otra provincia se observó una puntuación descendida en la dimensión **ESTRUCTURA DEL PROGRAMA**, la cual valora la organización de las actividades, la flexibilidad y la tolerancia del personal en esta tarea. Y en una última provincia se detectó una puntuación descendida en **ESCUCHAR Y HABLAR**, área que valora el intercambio comunicativo y el modelado lingüístico.

La decisión de presentar las dimensiones en conjunto a través de este gráfico responde a dos intereses centrales. En primer lugar, si bien los instrumentos como el MIRAr se componen de distintos indicadores, **es importante visualizar la estructura global de los datos para analizar la complejidad que supone la interacción y superposición de distintos factores que se presentan en conjunto cotidianamente en los CDI influyendo en el desarrollo de las infancias.** En segundo lugar, esta manera de graficar permite analizar y orientar la elección de posibles dispositivos para promover la optimización de las prácticas educativas que intervengan sobre distintas dimensiones a la vez. Es decir, considerar áreas que puedan ser traccionadas en conjunto de forma tal que se optimicen los recursos destinados.

Cabe señalar que a cada provincia se le compartieron los gráficos que representan los resultados propios de cada uno de los respectivos relevamientos. No obstante ello, en este cuadro que resume los resultados de las cuatro provincias **puede observarse que las áreas coincidentes menos fortalecidas son las señaladas inicialmente: PRÁCTICAS DE LA SALUD, MATERIALES DE APRENDIZAJE, e INVOLUCRAMIENTO.** Esta identificación da lugar a propuestas de formación orientadas prioritariamente a estas dimensiones.

Luego de analizar la situación global de las distintas dimensiones se procedió al análisis desagregado de todos los ítems que componen el instrumento considerando la proporción de respuestas **positivas (respuestas 1)** y la proporción de respuestas **negativas (respuestas 0)** para las cuatro provincias, obtenidas durante el año 2023.

A continuación se presenta un gráfico que muestra el promedio de todos los ítems en conjunto. Las barras verticales muestran la separación entre las dimensiones.

Este gráfico permite visualizar en conjunto aquellos ítems que presentaron mayor proporción de respuestas negativas en el año 2023 (picos en azul) y que, por lo tanto, requerirían de intervención.

Véase, por ejemplo, que el ítem **4 (Gráfico 2)** que valora la disponibilidad de materiales para fomentar el despliegue de habilidades psicomotrices gruesas (como carritos para arrastrar o empujar, elementos para subirse, montar, trasladarse o trepar, etc.) muestra puntuaciones promedio notablemente descendidas. Ello da cuenta de la importancia de contar con la inversión presupuestaria para la provisión de este tipo de materiales en los CDI, facilitando las oportunidades para que las infancias disfruten de estas experiencias de aprendizaje y manejo de su cuerpo en el espacio.

PROPORCIÓN DE RESPUESTAS POSITIVAS Y NEGATIVAS POR ÍTEM DE LAS CUATRO PROVINCIAS 2023

PROPORCIÓN DE RTA. 1

PROPORCIÓN DE RTA. 0



Gráfico 2. Promedio de respuestas positivas y negativas por ítem obtenidas en las cuatro provincias durante el año 2023

2b. Comparación de resultados de los relevamientos de 2019 y 2023

Una vez realizado el análisis previo, se procedió a realizar la comparación con los datos obtenidos en el año 2019. Al comparar los relevamientos de 2019 y 2023 se observa una ligera tendencia negativa que se repite en las cuatro provincias. Es decir, el análisis de los datos de 2023 muestra una disminución en la proporción de respuestas positivas y un crecimiento en la proporción de respuestas negativas respecto de la muestra tomada en el 2019 (**Gráfico 3**).

Comparación del promedio de respuestas positivas de los relevamientos 2019-2023 de las cuatro provincias

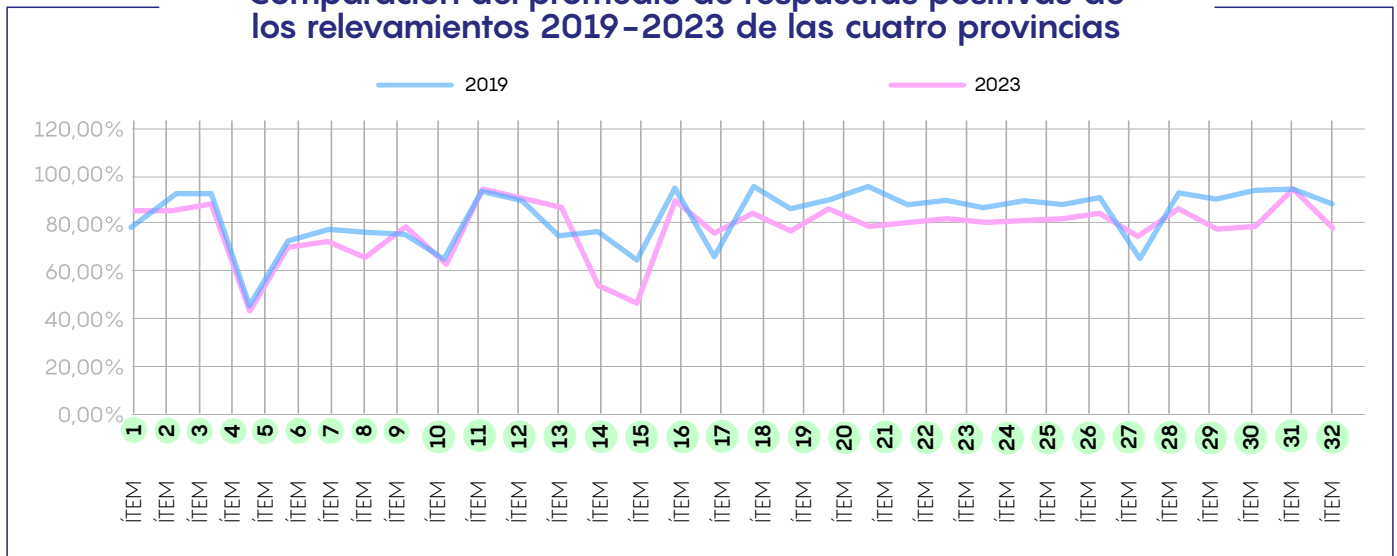


Gráfico 3. Comparación del promedio de respuestas positivas de los relevamientos 2019-2023 de las cuatro provincias

En dos de las cuatro provincias, por ejemplo, se observaron descendidas las puntuaciones de la dimensión **ORGANIZACIÓN** respecto de la medición de 2019. Esta dimensión mide indicadores de seguridad en el ambiente, lo cual es significativo, ya que contempla el resguardo de la integridad física de las niñas y niños.

Llama la atención también que luego de haber atravesado la pandemia la dimensión que valora **PRÁCTICAS de SALUD** (acciones, prácticas de higiene y prevención de situaciones de propagación de gérmenes) evidencie puntuaciones aún más descendidas que en el relevamiento 2019, oportunidad en que fuera una de las dimensiones con menores puntuaciones positivas en las cuatro provincias. Por tanto, esta dimensión también **se propone como un aspecto de las prácticas de cuidado y educativas a ser fortaleciendo**, dado no solo la relevancia del cuidado de la salud de infancias tan pequeñas, con sistemas inmunológicos aún en proceso de maduración, sino también la importancia de la enseñanza de hábitos de autocuidado de su salud y de la de las demás personas.

La leve tendencia descendida en las puntuaciones obtenidas en 2023 respecto de la primera medición en 2019 varía entre provincias y en las dimensiones señaladas.

Con respecto a lo observado en esta comparación es importante tener en consideración distintos factores y limitaciones que pueden estar actuando en esta tendencia. En primer lugar, podrían estimarse a modo de hipótesis posibles efectos de la pandemia por COVID (2020-2021) en el funcionamiento de los grupos que pudiesen estar influyendo en las estrategias de cuidado y educativas del personal, o incluso en el desempeño del mismo personal.

Muchas de las infancias que hoy asisten a los CDI nacieron al inicio o durante la pandemia, y atravesaron junto a sus familias las distintas experiencias enmarcadas en el ASPO (aislamiento social preventivo obligatorio) o el DISPO (distanciamiento social preventivo obligatorio), derivados de las políticas de salud pública definidas en el país. Esta situación, que se extendió durante un año aproximadamente, reconstituyó las dinámicas familiares y las formas de relacionarse y comunicarse, precipitó o agudizó en algunos casos situaciones de elevado estrés con impacto en las prácticas de cuidado, o incluso situaciones de violencia intrafamiliar.

Por otro lado, los CDI también se vieron en la necesidad de suspender su actividad habitual y su personal debió enfrentar el desafío de crear nuevas maneras de acompañar a las familias en la crianza. El retorno a la dinámica habitual de asistencia presencial supuso un proceso de transición y adecuación para todos los actores mencionados.

En segundo lugar, es importante considerar que si bien el MIRAr es un instrumento que se encuentra validado, como todo instrumento presenta limitaciones metodológicas. Su administración supone la identificación de distintos aspectos y eso está mediado, más allá del proceso de capacitación común, por la percepción de las distintas personas que lo administran en cada CDI de la muestra de cada una de las provincias.

Aclarado esto, sin embargo, si bien la tendencia negativa entre la medición realizada en 2019 y en 2023 es leve y se pronuncia en el perfil de resultados en ítems específicos en cada provincia, es relevante señalar la importancia de continuar aplicando el instrumento MIRAr como parte de la estrategia para monitorear los resultados de la aplicación de planes de mejora y prevenir que cualquier tendencia negativa avance y se pronuncie.

Por último, cabe mencionar aquí la importancia del proceso de medición y monitoreo de la calidad de los cuidados y educación temprana que los CDI les brindan a niñas y niños pequeña/os, quienes en su gran mayoría provienen de familias en condición de vulnerabilidad social. **Medir los procesos que ocurren cotidianamente en las salas posibilita la valoración de los distintos aspectos que representan la calidad de experiencias e interacciones sensibles y estimulantes que las infancias requieren para su desarrollo integral. Y, fundamentalmente, permite planificar en forma estratégica, contextualizada y progresiva procesos de mejora, formación del recurso humano y enriquecimiento de la oferta del servicio de los CDI.**

Sin duda, es responsabilidad última de las políticas públicas en sus distintos niveles de gestión garantizar y promover en los CDI los más altos estándares de calidad, a través de procesos de medición, formación y monitoreo. No obstante ello, se requiere también de la iniciativa y del compromiso de cada institución para transitar procesos de evaluación continua de su tarea que les permitan cualificar de forma continua su propuesta hacia las infancias y las familias.

2c. Análisis de las dimensiones complementarias: Uso de libros – Tecnologías – Diversidad

En el tercer eje de análisis se señalan observaciones recurrentes en el relevamiento de las distintas provincias:

Con respecto al uso de libros, el 93% de las educadoras de los CDI relevados en las cuatro provincias manifestaron utilizar libros en sus prácticas educativas. El 7% restante señaló que no los usaban por la falta o escasez de libros disponibles o a causa de que los existentes no se encontraban en buen estado o no eran acordes a la edad.

Otro aspecto indagado fue la frecuencia semanal en la que se proponía el acceso a los libros a través de alguna propuesta educativa.

El 52% de las educadoras de las salas relevadas fundamentaron la baja frecuencia del uso de libros (una o dos veces por semana) por la dificultad de las niñas y los niños para prestar atención y quedarse quietas/os, o a causa de la escasez o falta de variedad de libros.

Algunos ejemplos de sus argumentos:

- *“No hay soportes físicos, solo usamos revistas infantiles y para colorear que traen los papis. Para uso en las clases llevo material de mi casa o uso mi tablet.”*
- *“No hay libros adecuados para la edad.”*
- *“Solo cuando lleva desde su casa, pero no tiene libros adecuados para niños pequeños.”*
- *“Los usan porque es lindo para los niños pero no se lo hace todos los días por temor a aburrirlos.”*
- *“Una o dos veces por semana, porque son muy pequeños y su atención es muy corta.”*

No obstante, muchos de los argumentos que se asociaban a una menor frecuencia de uso no pueden relacionarse necesariamente con una menor valoración por parte de las educadoras de los beneficios de la utilización de libros con las infancias.

Es de interés aquí señalar que la escasez de variedad de libros, o la falta de ellos, no sería un obstáculo insalvable para no relatar o leer cuentos. Ha sido señalado, por ejemplo, que “el placer infantil de escuchar cuentos reside también en la esfera de lo que se repite: situaciones, frases, fórmulas...” (Calvino, 1996).⁶ Un mismo libro de cuentos puede ser leído, releído, recreado, adaptado, construido. Asimismo, la narración de cuentos también puede prescindir del objeto libro o variar su formato. Los materiales empleados como base de la narración podrían ser contruidos por las educadoras.

6. Calvino, I. (1996). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Siruela.

A continuación se muestran ejemplos de respuestas del 41% de las educadoras que representan la frecuencia de utilización más alta (entre 3 y 5 veces por semana) y fundamentan diversos aspectos del uso de los libros.

- *“(Los libros) están dispuestos a la altura de los niños; ellos lo sacan cuando desean.”*
- *“Depende de las necesidades del grupo: cantidad de niño/as y disponibilidad que los mismos tengan ese día. Lee cuentos en forma de iniciación literaria; indicando que los niños/as casi no manipulan los libros.”*
- *“Es importante abordar frecuentemente y promover la atención de los niños a partir de la lectura de los libros.”*
- *“Favorece que los chicos se aplaquen cuando vienen de una actividad más intensa o física. Ayuda a la creatividad y a que ellos participen mirando imágenes y contando el cuento a su manera turnándose para hacerlo.”*
- *“Les ayuda en el desarrollo del lenguaje.”*
- *“Favorecer la oralidad y creatividad.”*
- *“Les ayuda a inventar cosas.”*

Independientemente de la *frecuencia* del uso de libros, en síntesis, se brindaron argumentos que destacan los **beneficios que esta práctica genera para el desarrollo del lenguaje, el aprendizaje del nombre de los objetos, los colores, los animales, y el favorecimiento de la creatividad, la imaginación y la atención. Las educadoras también consignaron el placer de las infancias por explorar y manipular los libros, inventar y contar historias.** Algunas educadoras comentan que utilizan los libros para motivar o relajar a las niñas y los niños y promover momentos de calma; también como iniciación literaria. Otras educadoras refieren que los utilizan porque se establece en la planificación. En algunos casos explicitaron que utilizan recursos personales (llevan de sus casas) para que las infancias accedan a los libros, lo cual da cuenta del valor que le otorgan a este aspecto de su práctica educativa.

En las argumentaciones **no** han surgido menciones a *actividades de narración oral* de historias con o sin apoyo de imágenes como alternativa a los cuentos. Dada la relevancia que tienen la narración oral y la lectura de cuentos para el acceso al mundo simbólico, y al porcentaje significativo de educadoras que aún utilizan con baja frecuencia libros en su tarea, **esta es una dimensión de las prácticas educativas que amerita que se acompañe a las educadoras a ampliar sus recursos en torno a proveer estas experiencias a las infancias.**

Con respecto al trabajo con la diversidad, cerca del 70% de las educadoras entrevistadas en las cuatro provincias mencionaron tener o haber tenido experiencia de trabajo en salas con niñas o niños con diversidad funcional o discapacidad. Algunas educadoras describieron estas experiencias como desafíos para su práctica educativa. Mencionaron haber trabajado con infancias con los diagnósticos categoriales o etiológicos de TEA (Trastorno del Espectro Autista) y Síndrome de Down; y en otros casos describieron sus comportamientos o dificultades en la participación con diagnósticos de retraso madurativo, retraso en el lenguaje, inmadurez en el desarrollo psicomotor, ceguera, agresividad y falta de control de impulsos, entre otros.

Los argumentos brindados por las educadoras que consideran la diversidad como un obstáculo para la práctica pueden agruparse en:

- *Requerimiento de atención exclusiva e individualizada (cantidad de niñas y niños por sala)*
- *Dificultades de comprensión y receptividad*
- *Falta de herramientas y/o formación de la educadora*
- *Requerimiento de participación de distintos actores de la institución*
- *Dificultad en la adaptación de las niñas y los niños a las rutinas escolares*
- *Caracterización de particularidades de las niñas y los niños con dificultades en su participación*

En cuanto a las estrategias utilizadas para la tarea, señalaron la importancia del trabajo colaborativo con otras educadoras, con el personal de la institución, o con la familia y/o profesionales externas/os al CDI. Se mencionan: la adecuación a los tiempos de la niña o el niño, la paciencia, la contención y el afecto, así como la búsqueda de estrategias para la integración al grupo y la participación.

Son pocas las educadoras de cada provincia que manifestaron experiencias de trabajo con niñas, niños y familias con diversidad lingüística cultural, y en los argumentos de quienes manifiestan haber tenido la experiencia se identifican dos variables en los relatos: **adaptación y diálogo**. Por ejemplo: “Bien, se adaptó completamente a la dinámica de la sala”; “Buscó otras formas de expresarse y sinónimos para algunas palabras”; “Se está atento a aprender y amoldarse a la lengua de la niña”. En primer lugar, cuando se habla de **adaptación** resulta interesante indagar “de quién a qué y en relación a ello pensar qué pueden hacer las salas para favorecer la convivencia y el respeto ante distintas identidades culturales. Asimismo, saber qué expectativas hay sobre los comportamientos de las familias y las infancias, y evaluar si esas expectativas son adecuadas y si consideran las diferencias. En segundo lugar, en relación al **diálogo**, es importante indagar entre quiénes y con qué fines, así como qué formas de comunicación favorecen el diálogo y cuáles lo dificultan.

Tener presentes estos interrogantes posibilita abrir formas de pensar la diversidad en las salas y el trabajo con la comunidad educativa.

Con respecto al uso de tecnología / pantallas⁷ en la sala y la representación de los efectos de su uso en la primera infancia, el 60% de las educadoras de los CDI de las cuatro provincias manifestaron utilizar tecnologías / pantallas durante la tarea educativa en las salas. Brindaron dos tipos de argumentos: los que refieren que las infancias tienen el acceso a pantallas como un **hábito incorporado** desde los hogares y los que aluden al **uso pedagógico o recreativo** que se les da a las pantallas.

En cuanto a la decisión de no utilización de pantallas en el marco de la práctica en las salas, se observa que en las diferentes provincias aparecen como recurrentes los siguientes motivos brindados por las educadoras: “Tienen demasiado uso de pantallas en los hogares”, “Hay ausencia de recursos tecnológicos (en los CDI)” o “Decisión docente y/o del plan educativo”.

7. Refiere fundamentalmente al uso de televisores o celulares para la proyección audiovisual durante la tarea con niñas y niños. Excluimos en el análisis cuando las educadoras aclaran espontáneamente que solo utilizan el celular para poner música durante su práctica.

Sobre las representaciones de las educadoras en relación al impacto del uso de la tecnología / pantallas en el desarrollo de las niñas y los niños pequeñas/os, sus respuestas podrían clasificarse en tres grandes grupos. El **primero** representado por el **menor porcentaje** de argumentos (un promedio de 9% de las respuestas relevadas en las cuatro provincias), aludiendo a una **visión positiva del uso de pantallas** para el desarrollo en la primera infancia, con enunciados de las educadoras como *“Es importante como estímulo, además es un tranquilizante para los niños”, “Es positivo usarlas, ya que es más divertido para los/as niños/as realizar actividades con pantallas que actividades tradicionales”*.

El **segundo** grupo de argumentos (un 45% del total) supone una **visión negativa** de las educadoras al respecto. Por ejemplo: *“Se relacionan mal, reciben mucha información. Les hace mal a la vista, los altera y les genera ansiedad”, “Se aíslan del entorno y de lo que pasa a su alrededor”, “Se hacen muy dependientes y no quieren jugar ni relacionarse con otros niños”*.

Y, por último, un **tercer** grupo de argumentos (un 44%) reflejan una **visión intermedia**, evidenciando una posición neutral o condicionada por la necesidad de un acceso al uso de tecnologías regulado y acompañado por las personas adultas⁸. Ejemplifican esta visión relatos como *“Es un estímulo, que debe controlarse y usar responsablemente, no reemplaza las actividades lúdicas”, “Es importante que se limite el tiempo, hay que hacer un uso limitado y buscar desarrollar las capacidades de los niños de otra manera”, “Hay que equilibrar el uso en el centro, aunque en las casas muchas veces las madres les dan el celular para calmarlos o distraerlos”, “Es bueno si se usa para mostrarles videos educativos”, “Según el contenido es bueno o malo el uso de pantallas”*.

En una sociedad cada vez más infotecnológica, esta temática ha precipitado en los últimos años, y más aún a partir de la pandemia, nuevos desafíos para las prácticas de cuidado y educativas.

El incremento de la utilización de dispositivos tecnológicos y el acceso permitido a las infancias pequeñas, muchas veces sin mediación parental, ha permeado en la tarea educativa.

UNICEF y otras organizaciones o sociedades científicas, como por ejemplo la Sociedad Argentina de Pediatría, ya han emitido **recomendaciones** en relación con el uso de tecnología durante los primeros años de vida, desalentando el acceso de las infancias a su uso durante los dos primeros años de vida. **Si bien las pantallas atrapan de modo hipnótico la atención de bebés y niñas y niños pequeñas/os, a partir de su brillo, movimiento, luz y continuidad (Calmels, 2013) su sistema nervioso aún no está preparado para comprender que la información bidimensional contenida en las imágenes representa la realidad. La exposición a pantallas reduce la capacidad de las/os bebés de leer la gestualidad y emociones humanas y desarrollar empatía.** A los fines de un desarrollo integral, por el contrario, en los primeros años de vida niñas y niños requieren de múltiples oportunidades y experiencias de juego, de exploración sensorio motriz del entorno, de la posibilidad de **manipular objetos, imaginar, y tener experiencias sensibles y significativas de interacción social con pares y personas adultas.**

Como se mencionara, el uso de tecnologías ha permeado en las instituciones de cuidado y educativas, por lo cual este tema amerita un trabajo reflexivo con el personal de los CDI, teniendo en cuenta los potenciales beneficios, pero principalmente la pertinencia de su uso según las edades para el desarrollo integral de las infancias, así como las oportunidades que ello deja por fuera.

En síntesis:

Los resultados de la medición de la calidad de los procesos realizada a partir de la administración

8. En el 1,75% de las educadoras la respuesta es inespecífica.

del MIRAr en las cuatro provincias, sumados a la información obtenida de las dimensiones complementarias de análisis, ha posibilitado realizar en cada provincia orientaciones para el fortalecimiento de la oferta de los CDI.

A continuación se desarrollan algunas propuestas elaboradas a tal fin, que, compartidas con cada una de las provincias, podrán constituirse en programas de mejora de la calidad de la atención integral de los CDI.

3 Propuestas para el fortalecimiento de las prácticas educativas y de cuidado en los CDI de Córdoba, Entre Ríos, Jujuy y Salta

En cada provincia se llevó a cabo un encuentro de devolución de los resultados y análisis con las autoridades y con los equipos técnicos que acompañan a las educadoras de los CDI. Los encuentros fueron una gran oportunidad para compartir reflexiones a partir de los resultados del relevamiento, y fundamentalmente para proponer lineamientos y dispositivos posibles para la optimización de la calidad de la oferta de servicios en los centros.

La comparación de los resultados obtenidos en las muestras de CDI relevados en 2019 y 2023, y su leve tendencia hacia puntuaciones descendidas en varias de las dimensiones valoradas, señala la necesidad de revertir esta tendencia negativa a través de la planificación estratégica de dispositivos de capacitación, fortalecimiento y optimización de las prácticas educativas en los CDI. Asimismo, la posibilidad de realizar mediciones periódicas con un instrumento como el MIRAr ofrece una opción de monitoreo periódico para orientar el rumbo y la pertinencia del plan de mejora permanente del funcionamiento y las propuestas de los CDI.

Fortalecer la propuesta institucional de los CDI a partir del diseño de un plan de mejoras supone la planificación estratégica de dispositivos que tiendan a optimizar su funcionamiento, brindando acompañamiento y capacitación del personal al frente de las salas. Su objetivo central es optimizar la oferta de prácticas de cuidado y educativas cada vez más sensibles, estimulantes y enriquecedoras para favorecer el desarrollo integral de las infancias que concurren a los centros.

En este punto es importante mencionar que una preocupación expresada por algunos de los equipos técnicos es el significativo y permanente recambio de las educadoras en los CDI, lo cual dimensiona la ardua tarea de los procesos de formación permanente del personal que, además, en un gran porcentaje no cuenta con la formación profesional formal para desempeñarse en la tarea. En este sentido, otro aspecto a tener en cuenta es la inversión de los equipos técnicos en procesos formativos relacionados directamente con su propia tarea para la planificación e implementación de dispositivos de capacitación permanente del personal y responsables a cargo de los CDI.

A partir de los resultados obtenidos en el relevamiento de 2023 y del perfil de fortalezas y debilidades

en las prácticas educativas observadas durante el mismo, se elaboró y presentó en cada provincia un conjunto de orientaciones y propuestas para el fortalecimiento de las prácticas.

A continuación se presentan las propuestas y orientaciones ofrecidas a las cuatro provincias participantes del relevamiento en 2023.

Orientaciones para el fortalecimiento de los Centros de Desarrollo Infantil

En este apartado se desarrollan cada una de las dimensiones descendidas con sus conceptos principales, junto a una serie de propuestas y recomendaciones para profundizar en el conocimiento, abordaje y fortalecimiento de estas temáticas. En este sentido, se ofrece un repertorio de propuestas a ser valoradas, consideradas, seleccionadas y adaptadas por los equipos locales de cada región.

Prácticas de Salud.

Releva aquellas prácticas tendientes a evitar o atenuar la propagación de gérmenes.

Conceptos principales:

- Valorizar cada una de las prácticas vinculadas con la salud desde una perspectiva pedagógica, con oportunidades para enseñar y aprender.
- Conocer y reflexionar sobre los sentidos y la intencionalidad pedagógica a promover en cada una de las actividades cotidianas.
- Pensar y diseñar contenidos de abordaje en las actividades cotidianas. Establecer progresiones en relación con la autonomía individual y grupal.
- Considerar cada rutina como instancia de aprendizaje y como oportunidades para generar espacios de intimidad, consolidar el vínculo, construir códigos lúdicos compartidos entre cada niña o niño y sus educadoras.
- Compartir la idea de constitución de cuerpo a partir del vínculo con un otro.
- Reflexionar sobre los aportes de la ESI en las actividades cotidianas.
- Revisar las prácticas desde la deconstrucción del adultocentrismo.

Repertorio de propuestas para acompañar las prácticas de salud:

- Generar momentos de intimidad y de respeto, anticipar las acciones que se van a realizar, poner palabras, pedir permiso, nombrar las partes del cuerpo, darle lugar al consentimiento, a que puedan elegir. Es decir, valorar la afectividad.
- Generar rutinas con intencionalidad pedagógica en relación con la alimentación, las prácticas de higiene (lavado de manos, cambiado de pañales, ir al baño, lavarse los dientes), los momentos de descanso y el de conciliar el sueño.
- Fomentar una creciente autonomía para el desarrollo de las actividades cotidianas. Promover que las educadoras puedan andamiar dichos procesos de apropiación y

crecimiento, valorando sus conquistas.

- Desarrollar propuestas dentro de las actividades cotidianas que sean oportunidades para el encuentro, el juego y el reconocimiento del propio cuerpo. Por ejemplo, incluir canciones, juegos con títeres, y breves narraciones para acompañar estos momentos que nombren las partes del cuerpo, etc.
- Posicionar la mirada, el contacto físico, la palabra, las maneras de consolar, calmar y dormir como intervenciones centrales de la tarea.
- Conocer las características de las infancias, valorar y respetar sus posibilidades de hacer en esas propuestas, incentivándolas en la apropiación y participación de estas prácticas cotidianas y fortaleciendo su confianza y el reaseguro personal.

Material bibliográfico sugerido:

- Maquieira, S. (2007). *La organización de los ritmos básicos - El desarrollo emocional del niño pequeño*. Colección de 0 a 5. La educación en los primeros años. Novedades Educativas.
- Video del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Primera Infancia, Mejores comienzos. Sala de bebés. Cambiado. https://www.youtube.com/watch?v=hh8zmt7TpQU&t=3s&ab_channel=MinisteriodeDesarrolloSocialdeLaNaci%C3%B3n

Materiales de aprendizaje.

Esta categoría de observación se centra en la provisión de juegos apropiados y materiales de aprendizaje capaces de estimular el desarrollo de las niñas y los niños. Es crítico evaluar el acceso a los materiales que hay, que pueden serles dados por la educadora de manera más o menos permanente (o devueltos a la casa durante el fin de semana).

El denominador común en todos los ítems de esta categoría es que son materiales que proveen una herramienta para el desarrollo de las niñas y los niños y para que refinen habilidades cruciales que deben ser adquiridas durante la primera infancia.

Conceptos principales:

- Ofrecer información sobre las etapas del desarrollo para diseñar propuestas acordes con sus intereses y potencialidades de aprendizaje.
- Reflexionar y diseñar las propuestas de juego, los materiales, los escenarios lúdicos y la ambientación de los espacios.
- Imaginar el despliegue lúdico de las infancias en esas propuestas de juego y pensar los diferentes modos de intervenir desde el rol de las docentes y educadoras en las actividades.
- Contemplar los diversos modos de conocer, explorar y jugar para poder pensar los recursos necesarios y elementos apropiados.

Habilitar propuestas lúdicas desde la perspectiva de género (ESI).

- Diseñar proyectos con un eje temático y/o secuencias didácticas que faciliten una progresión de las actividades y materiales que se ofrecen.
- Valorizar los elementos desestructurados como materiales óptimos para el juego en estas etapas (cajas, pelotas, telas, pañuelos). Resignificar los materiales de uso cotidiano, hogareños, para construir escenarios de juego y recursos lúdicos.
- Diseñar propuestas de juego, pensar y elaborar recursos propios para estas edades e intereses. Pensar la calidad estética en la presentación de las propuestas, disponiendo los materiales para que inviten al juego.

Repertorio de propuestas ejemplificadoras para la construcción y utilización de materiales de aprendizaje:

- Brindar propuestas que sean amplias, inclusivas, que inviten al juego compartido y la elección de roles sin estereotipos (siguiendo los lineamientos de la ESI).
- Construir y utilizar materiales que inviten a la “puesta en juego” de habilidades psicomotrices, de despliegue simbólico.
- Construir y utilizar materiales diversos en relación con la etapa del desarrollo de las niñas y los niños de la sala y con los objetivos didácticos planificados.
- Promover actividades que permitan que las infancias aumenten la seguridad y la confianza en sí mismas, así como fortalecer y generar andamiajes hacia la autonomía.
- Indagar sobre el posicionamiento pedagógico-didáctico del Emmi Pikler sobre el movimiento libre y la construcción de la autonomía.
- Brindar opciones con material desestructurado, como crear una “cesta de los tesoros” y propuestas de “juego heurístico”.
- Desarrollar propuestas para desplegar el juego simbólico generando territorios lúdicos a partir de ejes temáticos, la creación de universos para simbolizar, la imaginación de historias, y la ambientación del espacio con elementos afines.

Material bibliográfico sugerido:

- Origlio, F. (2005). *Itinerarios Didácticos para el Ciclo Maternal. Propuestas educativas de 0 a 3 años*. Editorial Hola Chicos. (Ver en pdf - Origlio, Itinerarios didácticos)
- Violante, R., Soto, C. (2001). *Los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal*. Selección de fragmentos del informe final de la investigación realizada por R. Violante, C. Soto (2001) - Asesora metodológica C. Rosenberg. (Ver en pdf - Soto, Violante: Los contenidos de la enseñanza en el Jardín Maternal)

Involucramiento.

Este factor define el grado en el que la educadora está activamente involucrada en el aprendizaje de la niña o el niño y le provee estimulación para que su comportamiento madure en forma gradual y creciente.

Conceptos principales:

- Priorizar la importancia del jugar para las infancias como manera de conocer el mundo, a sí mismas y a quienes las rodean.
- Entender la necesidad de un otro, de una persona adulta que incentiva, motiva, estimula, facilita, enriquece ese conocer mediante el juego desde cada una de las actividades que se promueven en el espacio educativo. Aspirar a ser una educadora que juega y da lugar al jugar, que hace y da espacios para que hagan, se involucra y ofrece oportunidades para la construcción de la autonomía.
- Reconocer y valorar la construcción de vínculos significativos. Implicarse afectivamente como adultas con cada una de las infancias. Valorar y decodificar sus modos de ser, de comunicar y expresar. Desplegar acciones desde el posicionamiento de la Didáctica de la ternura.
- Empatizar con las infancias y sus familias, comprendiendo la diversidad en sus modos de ser, estar, jugar, conocer, vincularse.
- Reflexionar sobre la tarea docente y de las educadoras en relación con su rol central en el juego:
 - Fortalecer la mirada y la escucha como modos de acompañar y dar lugar a las necesidades de las infancias. Habilitar diferentes maneras de intervenir.
 - Focalizar la observación de las niñas y los niños para descubrir sus intereses, generar nuevos, y enriquecer las planificaciones pedagógico-didácticas.
 - Disponerse corporalmente al juego, acercarse desde la mirada, la palabra, el encuentro y los contactos.

El **jugar**, como señala Daniel Calmels (2015), **permite una relación estimulante, que humaniza a las infancias, ya que genera lazos afectivos en donde la mirada hacia la niña o el niño por parte de la persona adulta es central**. En este sentido, la mirada predispone lo corporal tanto en la persona adulta como en la niña o el niño. El jugar liga a la niña o el niño al mundo de la cultura lúdica que le propone la persona adulta y, en la medida que **participa**, promueve un **acercamiento amoroso entre sí** que las/os humaniza.⁹

Ejemplos para favorecer esta dimensión de las prácticas educativas:

- Jugar junto a las infancias, hablarles sin infantilizarlas, darles la bienvenida, recuperar algo de cada una en sus intervenciones, valorar sus acciones, enseñarles haciendo juntas, dejarles hacer, mostrarles cómo lo haríamos y luego darles la posibilidad de que lo hagan solas o con ayuda.

9. Instituto Nacional de Formación Docente (2016). Clase 1: Algunos aportes teóricos sobre el juego. Módulo: El juego y la enseñanza. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Promover situaciones que generen motivación y acompañen el logro de nuevas habilidades y aprendizajes.
- Seleccionar actividades lúdicas que promuevan aprendizajes significativos individuales y grupales.
- Realizar juegos corporales: sostén, ocultamiento, persecución.
- Recuperar juegos y canciones que inviten a jugar con el cuerpo.
- Pensar propuestas que permitan juegos de ocultarse, esconderse y encontrarse (por ejemplo, laberintos de telas, juegos con cajas grandes para meterse dentro, con telas de diferentes tamaños, “pasear” sobre las telas, armar casas y cuevas con las telas sobre las mesas, usar espejos y acetatos irrompibles que permitan reconocerse, jugar con transparencias y telas traslúcidas).
- Recuperar los juegos de las infancias de cada familia.

Material bibliográfico sugerido:

- Calmels, D. Los decálogos del jugar, Dirección Provincial de Educación Inicial. Publicado el 3 de mayo de 2021 en youtube: https://www.youtube.com/watch?v=RWj_XaCxNKM&t=293s&ab_channel=Direcci%C3%B3nProvincialdeEducaci%C3%B3nInicial.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2016). Clase 1: Algunos aportes teóricos sobre el juego. Módulo: El juego y la enseñanza. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (Ver en pdf - INFoD (2016). Clase 1: Algunos aportes teóricos sobre el juego. Módulo: El juego y la enseñanza)
- López, M.E. (2005). Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal. *Revista Punto de partida*. Año 2 N°18. Octubre 2005. Ed. Del Sur, Bs. As. (Ver en pdf - López, M.E.: Didáctica de la Ternura. pdf)

Interacciones.

Los ítems de esta categoría no solo indagan las interacciones entre el personal y las niñas y los niños sino que también inciden en la supervisión y las prácticas del personal respecto de la facilitación del orden en los comportamientos de las infancias.

Conceptos principales:

- Acompañar a las niñas y los niños en la construcción de los vínculos entre pares.
- Generar espacios de interacción y encuentro para desarrollar el vínculo entre pares, y con sus referentes institucionales.
- Estimular la capacidad de espera, de respetar turnos, de prestar o compartir objetos. En esta etapa del desarrollo no se considera que las infancias tengan ya desarrolladas estas

habilidades, sino que se trabaja en pos de ello.¹⁰

- Fomentar el registro del otro, de la empatía, y transmitir las modalidades más apropiadas para compartir interacciones (por la edad, pueden ser breves e incluir el cuerpo como mediador).
- Intervenir activamente en la resolución de conflictos, validando las emociones, conteniendo, poniendo palabras, para que paulatinamente logren verbalizar sus decisiones, deseos y necesidades.
- Ofrecer modalidades alternativas frente a situaciones conflictivas entre pares.
- Respetar sus intereses y afinidades. No intentar forzar lazos de amistad, o momentos en los que “deben” compartir. Conocer las características del juego paralelo y del juego compartido, ambos propios de la edad.
- Valorizar las acciones de la docente como referente afectiva y “figura de sostén”.¹¹
- Ponderar la tarea de la docente de generar “envoltura de cuidados”, de enseñar la ternura. Entender el vínculo y la ternura como dos grandes contenidos.¹²
- A través de los vínculos que establece la docente con las infancias, con sus pares y con las familias, mostrar maneras de relacionarse respetuosas y contemplativas de las demás personas.

Algunas ideas para fortalecer las interacciones entre pares y educadoras:

- Acompañar y ayudar a construir modos de interacción saludables: corporales, verbales, lúdicos.
- Acompañar desde la palabra, nombrando las emociones que las infancias expresan para que las puedan comenzar a registrar y comprender paulatinamente.
- Acompañar para que las infancias puedan expresar, de diferentes maneras, lo que les gusta, lo que no, si quieren jugar por su cuenta o en compañía.
- Poner palabras para ayudarlas a compartir el espacio de juego, los materiales, sabiendo que hay momentos donde necesitan de mediaciones adultas para generar alternancias de turnos o postergar momentos de utilización de algún elemento de juego.
- En cuanto al vínculo docente-niña/o, mostrarse receptiva, disponible, confiable, respetando cada particularidad y ejercitando el consentimiento. No rotular o estigmatizar a las infancias en cuanto a su persona por alguna conducta que no se considere apropiada. (Ejemplo: se sugiere no decir “sos malo”, “qué bruto”, “que egoísta que sos”; sino marcar la acción a corregir. “Eso que hiciste estuvo mal, al compañero le duele”, “Sé que a veces cuesta compartir, pero vos ya usaste un rato largo ese juguete, y Juan también lo quiere”).

Material bibliográfico sugerido:

- López, M.E. (2005). “Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal” en Revista Punto de partida. Año 2 N°18. Octubre 2005. Ed. Del Sur, Bs. As. (Ver en pdf - López, M.E.: Didáctica de la Ternura. pdf)

10. Nativ A., Raschkovan, I., Schulz, N. (2020). Cap. 11 Socialización: “¿Ya debería ir al jardín?” en *No tan terribles*. Editorial Planeta, p 256.

11. Soto, C., Violante, R. (2008). Cap. 8: “¿Cómo armar propuestas de buena crianza?” en *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Editorial Paidós, p 199.

12. López, M.E. (2005). “Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal” en Revista *Punto de partida*. Año 2 N°18. Octubre 2005. Ed. Del Sur, Bs. As., p 6.

- Montero, L. (1999). Los terribles dos años. La aventura de crecer. Temas de hoy. Editorial Planeta.
- Nativ A., Raschkovan, I., Schulz, N. (2020). Cap 11 Socialización: “¿Ya debería ir al jardín?” en No tan terribles. Editorial Planeta.
- Soto, C., Violante, R. (2008). Cap 8: “¿Cómo armar propuestas de buena crianza?” en Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción. (Ver en pdf - Soto,C. y Violante, R.: Pedagogía de la crianza. Cap. 8.pdf)

Receptividad.

Este factor describe cómo la cuidadora responde al comportamiento de cada niña y niño, ofreciendo refuerzo verbal, táctil y emocional del comportamiento deseado y comunicándose libremente a través de palabras y acciones. Los dos ítems que se utilizan en esta lista de verificación se basan en la receptividad de la cuidadora hacia las infancias.

Conceptos principales:

- Resaltar la importancia de la disponibilidad corporal, de la mirada, de la palabra de las educadoras hacia las infancias durante toda la jornada, desde el momento de recibir las, alimentarlas, cambiarlas, jugar, cantar, hasta la despedida.
- Conocer a cada niña y niño, respetar su singularidad, comprender el nivel de contacto físico que cada una/o desea para cada momento. Registrar y respetar sus decisiones, decodificar sus manifestaciones, tiempos individuales y las características de acercamiento deseadas para establecer vínculos.
- Destacar el rol de las educadoras de los CDI como facilitadoras del desarrollo emocional. El vínculo afectivo les permitirá generar una estructura sólida para generar aprendizajes.
- Afectivizar los encuentros, la tarea cotidiana, el acompañamiento singular, otorgando sostén de calidad para fomentar seguridad y confianza en el CDI.
- Trabajar sobre el desarrollo de la subjetividad de las infancias comprendiendo sus etapas y sus manifestaciones emocionales, corporales, logrando entender los enojos, berrinches e impulsividad. Generar disponibilidad corporal y desde la palabra para trabajar desde la ternura estas manifestaciones.

“Enseñar en el Nivel Inicial es dar: conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado; es acunar desde los primeros años con `brazos firmes pero abiertos” que ofrezcan seguridad y posibilidad de autonomía; (...) es alertar sobre los peligros, es mostrar el mundo y cómo andar en él, (...) es saber retirarse cuando el bebé y el niño manifiestan que pueden resolver por sí solos”¹³ (Rosa Violante, 2001).

Repertorio de propuestas ejemplificadoras para trabajar sobre la receptividad de las educadoras:

- Elaborar límites y encuadres que favorezcan la construcción de las subjetividades de las infancias en los CDI.

13. Picco, P., Soto, C. (2013). *Experiencias para la educación y cuidado para la primera infancia. Temas de 0 a 3 años*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

- Disponerse corporalmente a su altura para poder mirarse a los ojos y favorecer el encuentro. Mostrarse disponibles y presentes de diferentes maneras, adaptándose a sus necesidades: estar cerca, sostener desde la mirada, ofrecer palabras, dar confianza, fomentar autonomía.
- Ajustar y adecuar las intervenciones midiendo los acercamientos que necesita cada niña y niño, sus procesos, la necesidad de asistencia adulta, o autonomía.
- Registrar el volumen de la voz, la musicalidad, la cadencia necesaria para acompañar en cada momento.
- Darle importancia a la continuidad de las educadoras como referentes afectivas, a su disponibilidad y confiabilidad para las infancias (como referentes de grupos en las actividades cotidianas y en los espacios de intimidad cambiado de pañales, alimentando, ayudando a conciliar el sueño, entre otros).
- Identificar los propios recursos de cada una como educadora y poder ponerlos a disposición de la construcción del vínculo con las infancias.
- Facilitar la comunicación con las familias y con las/os referentes de crianza de cada niña y niño.
- Trabajar sobre la importancia de que las educadoras sean permeables a comprender las manifestaciones, emociones y sensaciones de las infancias. Elaborar el vínculo desde el amor, la ternura, la empatía, buscando comprender sus necesidades.

“La maestra canta, abraza, palmorea, juega, dialoga, marca ritmos. La maestra hace vínculos, se ofrece al vínculo, teje vínculo. A la maestra le importa mucho que los chicos de su grupo aprendan, por eso canta, vincula, se vincula, acaricia, abraza y se deja abrazar, también ofrece botellitas de distinto tipo y sonido. Pareciera que esos niños están pensados tanto desde el lugar de sujetos del vínculo como desde el lugar de sujetos del aprendizaje. Pareciera que el vínculo o las posibilidades intersubjetivas son los aspectos que prioriza esta maestra en la situación”.¹⁴

Material bibliográfico sugerido:

- Feder, V. (2001). “Jardín maternal y desarrollo emocional. Coordenadas para pensar las instituciones educativas que albergan a niños pequeños” en *Ensayos y Experiencias. Ediciones Novedades Educativas*.
- López, M.E. (2005). “Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal” en Revista *Punto de partida*. Año 2 N°18. Octubre 2005. Ed. Del Sur, Bs. As. (Ver en pdf - López, M.E.: Didáctica de la Ternura. pdf)
- Picco, P., Soto, C. (2013). *Experiencias para la educación y cuidado para la primera infancia. Temas de 0 a 3 años. Ministerio de Educación*. Presidencia de la Nación (Ver en pdf - Soto y Picco: Experiencias de educación y cuidado para la primera infancia)

¹⁴. López, M.E. (2005): Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal. Revista Punto de partida. Año 2 N°18. Octubre 2005. Ed. Del Sur, Bs As.

Escuchar y hablar.

Los ítems que componen esta categoría buscan evaluar todos los aspectos entre la comunicación del personal y las infancias que se requieren para que las niñas y los niños menores de 3 años puedan aprender a entender la comunicación verbal y desarrollar sus habilidades del lenguaje receptivo.

Conceptos principales:

- Instaurar la palabra como una manera prioritaria de comunicarse, en la cual además del mensaje concreto se les transmite a las infancias que son personas que piensan y sienten, seres con posibilidad de comprender y expresarse.
- Dar lugar a la palabra de las infancias habilitando la pregunta, el silencio y el tiempo para la respuesta, construyendo relaciones comunicacionales.
- Valorar las posibilidades comunicacionales desde la oralidad, acompañar su proceso de construcción. Fomentar el uso de la palabra en contexto, estimulado desde las necesidades, como elemento necesario para la comunicación oral. Evitar actos mecánicos de repetición.
- Nombrar con la palabra de las adultas las manifestaciones gestuales de las infancias, “prestando palabras”, haciendo preguntas para reafirmar lo que quieren, para que luego puedan nombrarlo.
- Valorizar la palabra también en los momentos de las tareas de crianza, como el cambiado, alimentación, descanso, narrando lo que sucede, nombrando las partes del cuerpo, el tipo de alimento, los olores, los sabores, los sonidos que se escuchan, quién ingresa a la sala. Estas son maneras cotidianas de ayudarlas a ir codificando el mundo, hacerlo suyo, además de ir incorporando palabras y enriqueciendo su lenguaje verbal.
- Valorar la lengua materna, respetar usos y costumbres de cada familia, incorporando sus saberes como elemento esencial de la cultura familiar e institucional (mitos, relatos, canciones, músicas, y juegos corporales, verbales y sonoros)

“Leer es un derecho de todas y todos que se ejerce en prácticas reales de lectura, en el acceso libre y pleno a los libros. Se concreta en múltiples y frecuentes ocasiones para leer diversidad de textos que posibiliten desplegar la capacidad de elegir. Y en estas ocasiones, es fundamental ser acompañados por adultos de una comunidad comprometida e interesada por la lectura (...). En el derecho a leer se conjugan múltiples derechos, a la identidad, a los bienes culturales, a ser escuchados, al conocimiento, al pensamiento crítico, a la imaginación, a la palabra, a la fantasía, a los sueños, a elegir.”¹⁵

Jacqueline Held habla del “baño del lenguaje”, resalta las emociones de las infancias al escuchar la voz de la persona adulta. Cómo va descubriendo los sonidos, saboreando las sílabas, yendo de lo simple a lo complejo, y descubre así la reacción de la persona adulta, generándose una “reacción circular” que estimula a seguir sumando más palabras, más lenguaje.

Al cantar, una persona adulta no solo intenta calmar o dormir a la niña o el niño, sino que le transmite emociones. “Y en este acto lo define persona, es alguien que lo escucha, que también se conmueve. Esta forma de comunicación es el comienzo del espacio poético entre ambos. En ese acontecimiento se instala una forma singular de vínculo entre un adulto y un bebé, el bebé y la poesía...”¹⁶

¹⁵. Lecuna, A., Lesta, V. y López, A. *Leer es contagioso. Entre mediadores, libros y lectores*. Colección de búsquedas y hallazgos. UNICEF. Ministerio de Desarrollo Social, Familias y Nutrición, p 16.

¹⁶. Blanco, L. *Leer con bebés, cantos y cuentos en el jardín maternal*. Experiencias de capacitación. CePA. Secretaría de Educación. Gobierno de Bs. As., p 13.

Repertorio de propuestas ejemplificadoras para trabajar sobre “Escuchar y hablar”:

- Ayudar con la palabra a identificar los sentimientos de las infancias, nombrándolos para que puedan ir reconociéndolos. Prestar palabra como educadoras para ofrecer un reaseguro emocional.
- Promover diálogos contextualizados, estimular la necesidad de hablar mediante preguntas como “¿Qué libro les gustaría leer?”. Acompañar las elecciones con preguntas sencillas que inviten a dar respuesta, trascendiendo las respuestas por sí o por no para que de a poco puedan nombrar.
- Leer cuentos, cantar canciones, conversar sobre algo que sucede en la sala o que ha sucedido en el ámbito familiar.
- Ofrecer en diversos momentos de la jornada la exploración de libros de distintas características, y dejarlos al alcance de sus manos para que puedan experimentar con ellos.
- Ofrecer diferentes soportes literarios y recursos para generar ambientes donde jugar con rimas, palabras, sonidos y canciones corporales, entre otros.
- Acercarse físicamente mostrando disponibilidad para leer aquellos libros que elijan. Conversar sobre lo que las imágenes muestran dando lugar a sus vocalizaciones, palabras y aportes, y las relaciones que establezcan con sus vidas cotidianas (por ejemplo, “¿Ustedes tienen perros en sus casas?”, “¿A quién le gustan las tortas como a la nena del cuento?”).
- Incluir canciones en distintos momentos de la jornada compartida para que acompañen esos rituales, tanto cantadas por las educadoras como las que pueden escucharse de distintos estilos y géneros musicales. Incorporar las que suelen escucharse en el ámbito familiar junto con otras nuevas, para enriquecer el oído musical y nutrir con otros modos de expresarse.

Material bibliográfico sugerido:

- Blanco, L. *Leer con bebés, cantos y cuentos en el jardín maternal*. Experiencias de capacitación. CePA. Secretaría de Educación. Gobierno de Bs. As. (Ver en pdf - Blanco, L : Leer con bebés, cantos y cuentos en el jardín maternal)
- Lecuna, A., Lesta V., López, A. *Leer es contagioso. Entre mediadores, libros y lectores*. Colección de búsquedas y hallazgos. UNICEF. Ministerio de Desarrollo Social, Familias y Nutrición. (Ver en pdf - Lecuna, A.; Lesta V.; López, A. Leer es contagioso)
- *Nidos de Lecturas: desde la cuna*. 1ª ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2021. (Ver en pdf- NIDOS DE LECTURAS: desde la cuna - Ministerio de Educación de la Nación)

Organización.

Esta dimensión incluye un ítem que valora la seguridad del medio físico en el que las infancias participan. Este factor se refiere al grado de regularidad y previsibilidad (sin monotonía) en el horario de cuidado y a la seguridad del medio físico.

Conceptos principales:

- Evaluar la seguridad e higiene del espacio en el que se recibe a las infancias y donde se desarrollarán las actividades, teniendo en cuenta que se trata de edades en las cuales son deambuladoras, curiosas y exploradoras.
- Considerar en qué condiciones están los materiales que explorarán, así como cuáles pueden estar a su alcance libremente y cuáles deben ser guardados fuera de su alcance o solo pueden ser utilizados con ayuda de las educadoras.
- Restringir el acceso a la cocina y a los espacios de guardado de productos de limpieza o herramientas para el mantenimiento.
- Tener especial cuidado con los elementos de la cocina, los baños y los sectores de cambiado. En lo posible, evitar el ingreso a la cocina.
- Mantener especial atención en los momentos de recibir y despedir a las niñas y los niños y de salir al parque. Que los espacios se encuentren en óptimas condiciones y que puedan mantenerse cerrados.

Ejemplos a considerar en función de la organización y seguridad de los espacios:

- Revisar con detenimiento cada uno de los espacios deteniéndose a observar los objetos que allí se encuentran con la intención de realizar un análisis minucioso para detectar posibles inseguridades y riesgos al alcance de las niñas y los niños.
- Volver a mirar con “otros ojos” para ayudar a la observación y detección, ya que muchas veces se naturalizan espacios que pueden ser modificados en función del cuidado y la prevención de incidentes.

Cocina:

- Colocar una puerta baja para evitar el acceso de las niñas y los niños, y que a su vez posibilite la comunicación si se acercan a realizar algún pedido.
- Corroborar la seguridad de los espacios de guardado de vajilla, colocando puertas o trabas para evitar el fácil acceso.
- Controlar la seguridad de los materiales para la cocción de los alimentos (llaves de paso, fuga de gas). Restringir el acceso en los momentos de cocción de alimentos. Ubicar las llaves de paso fuera de su alcance.

Espacios de guardado de material de limpieza y herramientas:

- Restringir el acceso a estos espacios. Cerrar con llave o trabas para evitar el ingreso en momentos inesperados.
- Prestar especial atención a los momentos de utilización de productos de limpieza que pueden resultar tóxicos. Mantenerlos bien cerrados y fuera del alcance, inclusive en el momento de su utilización, mientras permanecen niñas y niños en CDI.
- En los momentos de utilización de herramientas, clavos, tornillos, mantener un espacio resguardado donde las infancias no puedan acceder. Se sugiere realizar estas acciones en un horario diferenciado.

Parque:

- Revisar el terreno para garantizar la limpieza y seguridad de los elementos que estén a disposición. Quitar materiales inseguros. Corroborar que no haya pozos.
- Controlar el estado de los juegos y los materiales que se encuentran a disposición, garantizando que estén sanos, que no haya puntas filosas, clavos o tornillos salidos, juguetes con astillas, materiales demasiado pequeños, etc. Revisar periódicamente, renovar y reparar lo necesario.
- Delimitar el espacio de uso infantil. En los casos que cuenten con parques sin alambrar o sectorizar, se sugiere establecer límites y cercar el espacio para que no haya acceso a la calle o a sitios con circulación de autos y maquinarias.

Salas y espacios comunes:

- Tener especial cuidado con los elementos de baños y sectores de cambiado.
- Revisar los materiales de juego periódicamente para reparar o desechar los juguetes rotos, con puntas, rajados y con elementos pequeños que pueden llevarse a la boca.

Cuidados generales:

- Corroborar la seguridad de las tomas de electricidad. En lo posible, que estén a mayor altura y fuera del acceso de las infancias. Colocar protectores en todas las tomas.
- Garantizar que las estufas, paneles de calor y ventiladores se encuentren fuera de su alcance o con cobertores que impidan el contacto con alguna parte de su cuerpo (evitando que metan los dedos o toquen con su cuerpo, lo que puede producir diferentes tipos de quemaduras o cortaduras).
- En relación al mobiliario, imaginar las acciones que podrían realizar las niñas y los niños por sus características exploratorias, para poder anticipar y generar condiciones seguras.
- Colocar protectores de goma o similares en los bordes de las escaleras.
- Corroborar que los pisos no sean resbalosos o colocar bandas antideslizantes.
- Proteger las columnas con materiales blandos.
- Al apilar mesas y sillas, contemplar las características de las infancias de estas edades, que se caracterizan por la exploración plena de su cuerpo y los desafíos vinculados a lo corporal. Corroborar que el acopio de dichos materiales esté realizado de manera segura.
- En caso de contar con escaleras, colocar barandas para mayor seguridad. Revisar que no haya espacios al vacío entre escalones.

Ejes y contenidos transversales para fortalecer las prácticas educativas.

Ley ESI:

- Reflexionar sobre la ESI en el nivel inicial en relación con las educadoras y docentes (adultocentrismo, consentimiento, derecho a la intimidad, valoración de las emociones,

afectividad, cuidado del cuerpo y de la salud).

- Comprender e incorporar la mirada de la ESI en la propuesta pedagógica.
- Diseñar propuestas de juego que contemplen dicha mirada educativa.
- Sistematizar lecturas de materiales sobre la ESI para mantener una actualización permanente que garantice la pertinencia de la temática en el nivel inicial.

Trabajo con la diversidad:

Reflexionar sobre la propia práctica. Pensar y problematizar:

- ¿Cómo se aborda la diversidad? ¿De qué maneras se da lugar a las diferencias?
- Sensibilización (generación de empatía, respeto, inclusión, igualdad, diversidad de oportunidades).
- Instrumentación con apoyos para el trabajo educativo con la diversidad (diversidad de edades, salas multiedad; diversidad funcional; diversidad lingüística y cultural).

Ejemplo de trabajo con la diversidad: salas multiedad

- Valorar el potencial del intercambio entre niñas y niños de diferentes edades. Esto colabora con el desarrollo de otras grupalidades y con el surgimiento de nuevos intereses y otros desafíos.
- Recuperar la importancia de los aprendizajes compartidos. Entre pares se destaca el intercambio de saberes, se despliegan acompañamientos, florece la imitación y se potencian nuevos juegos.
- Visualizar sus potencialidades y problematizar las propuestas para que sean enriquecedoras para este tipo de salas / grupalidades.
- Adaptar las actividades. Determinado material o propuesta de juego puede ser utilizado de diferentes maneras dependiendo de la edad.
- Valorizar los vínculos entre niñas y niños de diferentes edades para la construcción de la subjetividad.
- Abordar diferentes grupalidades para organizar la enseñanza. Sugerir la posibilidad de dividirse durante la jornada en momentos puntuales.

Uso del espacio en la tarea educativa:

- Repensar los ambientes con los que se cuenta en el CDI. Alternar y variar el uso de los espacios, entre los ambientes interiores y el exterior.
- Evaluar la distribución de las distintas actividades durante la jornada en función de los espacios y lo que los mismos pueden facilitar y predisponer (como, por ejemplo, espacios amplios para la exploración, juegos de desplazamiento, persecución; espacios más pequeños para leer cuentos, cantar, el descanso; espacios que faciliten la intimidad para el cambiado e higiene, etc.).
- Darle al espacio una intencionalidad pedagógica. Distribuir los materiales como una consigna tácita dada a las niñas y los niños. Emplear propuestas de Montessori.

Uso de tecnología / pantallas:

- Reflexionar sobre el uso de pantallas y dispositivos tecnológicos en la tarea pedagógica y didáctica. ¿Para qué? ¿En qué momentos?
- Situar a los CDI como primera instancia institucional, distinta a la familia, en la cual se pueden ofrecer otros consumos culturales, con una selección de los estímulos que se les ofrecen, como videos, música, narraciones, cuentos, etc.
- Seleccionar no solo los contenidos sino también los portadores o soportes adecuados para la intención buscada.

Conformación de la propuesta de fortalecimiento de la tarea de los Centros de Desarrollo Infantil.

Forma de trabajo con las/os destinatarias/os de las propuestas:

- Pueden organizarse dispositivos de acompañamiento al equipo técnico sobre las distintas dimensiones señaladas para optimizar su tarea de supervisión de los CDI.
- Pueden seleccionarse las temáticas prioritarias en distintos formatos o dispositivos, a los fines de adecuar las propuestas a las necesidades institucionales, posibilidades horarias, modalidad más oportuna. Por ejemplo, desarrollo de talleres de uno o varios encuentros, modalidad híbrida: virtual-presencial, envío de material de estudio para su trabajo posterior, etc.

Posibles formatos para acercar propuestas a educadoras y docentes:

- Láminas, fichas.
- Cuadernillos (formato virtual y papel).
- Podcast.
- Experiencias de otros maternales compartidas en material audiovisual.
- Talleres.
- Videos de cada dimensión o propuestas concretas de trabajo y reflexión.

Talleres como dispositivos de construcción colectiva de conocimiento sobre:

- Juegos apropiados y materiales de aprendizaje acordes a la etapa del desarrollo.
- Juguetes que desafíen el desarrollo de habilidades en la temprana edad.
- Estrategias de intervención pedagógica, priorizando la diversidad y considerando las salas multiedad.
- Propuestas de planificaciones didácticas situadas en contexto. Construcción colaborativa de las educadoras y docentes implicadas.

- Planificaciones que permitan incluir el trabajo en salas multiedad. Revisión en contexto de los recursos e infraestructura para poder sostener la higiene y propagación de gérmenes para proteger la salud. Plan situado de mejora.
- Revalorización de las tareas de crianza (reconocer y trabajar con la diversidad).
- Valorización de las rutinas y las prácticas de higiene en particular como objetivos pedagógicos tendientes a promover el cuidado de la salud y el aprendizaje de comportamientos de autonomía sobre el cuidado del cuerpo.

Bibliografía:

- Calmels, D. *Los decálogos del jugar*. Dirección Provincial de Educación Inicial. Publicado el 3 de mayo de 2021 en youtube: https://www.youtube.com/watch?v=RWj_XaCxNKM&t=293s&ab_channel=Direcci%C3%B3nProvincialdeEducaci%C3%B3nInicial
- Comas, A., Lavigne, L., Repetto, J. (2022). *Educación sexual integral en la primera infancia: ideas, claves y recursos para implementar la ESI en las instituciones que alojan a la primera infancia*. Fundación Kaleidos. <https://fundacionkaleidos.org/coleccion-educacion-sexual-integral-en-la-primera-infancia/>. (Ver en los siguientes pdf: Kaleidos Cuadernillo 1; Kaleidos Cuadernillo 2; Kaleidos Cuadernillo 3)
- Feder, V. (2001). “Jardín maternal y desarrollo emocional. Coordenadas para pensar las instituciones educativas que albergan a niños pequeños” en *Niñez temprana*. Colección Ensayos y Experiencias. Ediciones Novedades Educativas.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2016). Clase 1: Algunos aportes teóricos sobre el juego. Módulo: El juego y la enseñanza. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Maternal. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación (Ver en pdf - INFoD (2016). Clase 1: Algunos aportes teóricos sobre el juego. Módulo: El juego y la enseñanza)
- López, M.E. (2005). “Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal” en *Revista Punto de partida*. Año 2 N°18. Octubre 2005. Ed. del Sur, Bs. As. (Ver en pdf - López, M.E.: Didáctica de la Ternura. pdf)
- Maquieira, S. (2007). *La organización de los ritmos básicos - El desarrollo emocional del niño pequeño*. Colección de 0 a 5. La educación en los primeros años. Novedades Educativas (Ver en pdf - Maquieira - La organización de los ritmos básicos)
- Origlio, F. (2005). *Itinerarios Didácticos para el Ciclo Maternal. Propuestas educativas de 0 a 3 años*. Editorial Hola Chicos. (Ver en pdf - Origlio: Itinerarios didácticos)
- Soto, C., Violante, R. (2008). Cap 8: “¿Cómo armar propuestas de buena crianza?” en *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Editorial Paidós. (Ver en pdf - Soto, C. y Violante, R.: Pedagogía de la crianza. Cap. 8.pdf)
- Video del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Primera Infancia, Mejores comienzos. Sala de bebés. Cambiado. https://www.youtube.com/watch?v=hh8zmt7TpQU&t=3s&ab_channel=MinisteriodeDesarrolloSocialdeLaNaci%C3%B3n
- Violante, R., Soto, C. (2001). *Los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal*.

Selección de fragmentos del informe final de la investigación realizada por R. Violante, C. Soto (2001) - asesora metodológica C. Rosenberg. (Ver en pdf - Violante y Soto: Los contenidos de la enseñanza en el Jardín Maternal.pdf)

4 Conclusiones.

Luego de la experiencia realizada en colaboración con cada una de las provincias, resulta relevante enfatizar la importancia de que las políticas públicas, en este caso provinciales, adopten estrategias de medición y optimización de la calidad de los servicios para la atención integral de las infancias, tendientes a garantizar el derecho de las niñas y los niños que asisten a los CDI a recibir experiencias de calidad, interacciones receptivas, sensibles y estimulantes que promuevan y acompañen su participación activa como sujetos de derecho, propiciando su desarrollo integral pleno.

Durante el presente trabajo, dos variables se manifestaron como centrales a la hora de ponderar la necesidad de planificar dispositivos de formación, acompañamiento y supervisión permanente de la tarea de educación y cuidados en los CDI. La primera deviene del frecuente recambio de las educadoras a cargo de las infancias, derivado muchas veces de las condiciones laborales, no siempre óptimas, en las que desarrollan su práctica. La segunda variable es el porcentaje aún relevante de educadoras que no cuentan con formación específica para la tarea educativa. Ambos aspectos se configuran como desafíos para las autoridades que gestionan el funcionamiento de los CDI.

La leve tendencia negativa observada en el relevamiento con MIRAr en las cuatro provincias, con una disminución en la proporción de respuestas positivas de los resultados del relevamiento realizado en la misma muestra de CDI en el 2019, compromete a los respectivos equipos de gestión a diseñar planes de mejora para optimizar la calidad de la oferta del servicio de cuidados y educación en los CDI. Ello permitirá revertir dicha tendencia, evitando que se pronuncie en el tiempo.

El MIRAr evidenció ser una herramienta valiosa y costo-efectiva que permite, mediante un proceso de capacitación relativamente breve, proveer a los equipos técnicos un instrumento para identificar en forma sencilla aquellas áreas de las prácticas de cuidado y educación temprana que requieren ser mejoradas, así como priorizar y guiar la planificación de las acciones para optimizar la calidad de la oferta de servicios en los CDI de las distintas provincias. Asimismo, demostró ser un instrumento que permite monitorear a través del tiempo la efectividad de las acciones de capacitación y formación en servicio implementadas desde la gestión de los CDI.

A cada equipo de gestión provincial se le pudo señalar lo significativo de contar con la capacidad profesional de la propia provincia para utilizar en lo sucesivo el instrumento MIRAr como parte de la estrategia para monitorear en forma continua y periódica los resultados de programas de mejora y optimización del servicio que brindan los CDI.

Por otra parte, y en relación con la incorporación de variables complementarias al MIRAr, se observa que debe ponerse el énfasis en la estimulación de la imaginación y de la capacidad simbólica y cognitiva a través del uso de libros, así como la reflexión acerca de criterios adecuados para la incorporación de tecnología en las prácticas educativas con infancias pequeñas. Ambos se consideran aspectos relevantes

a ser trabajados en los procesos de acompañamiento y capacitación permanente de las educadoras a cargo.

Resulta también un desafío para el acompañamiento del personal la adquisición de herramientas para el trabajo con la diversidad, a los fines de propiciar el acceso a experiencias de aprendizaje significativo a cada una de las infancias para su inclusión y participación activa en el CDI, independientemente de sus características personales o la situación de sus familias. **La formación para la educación inclusiva y el trabajo para la convivencia en la diversidad** es, por tanto, importante, en el marco del fortalecimiento de las prácticas educativas en los CDI.

Para finalizar, mejorar la calidad de los servicios de cuidado y educación inicial en los CDI implica invertir en la formación continua, la motivación, la retención y el cuidado del personal que brinda dichos servicios. **El objetivo último es optimizar la calidad de atención, los cuidados respetuosos y la educación temprana que se brinda en los CDI, para que las infancias accedan a experiencias para su desarrollo integral y para el goce pleno de sus derechos.**

5 Referencias bibliográficas

Calmels, D. (2013). *Fugas, el fin del cuerpo en los comienzos del milenio*, ensayo. Biblos.

Estándares de Inclusión para los Centros de Desarrollo Infantil. (2015). Ministerio de Desarrollo Social, Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. (SENNAF). Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia. Comisión de Promoción y Asistencia de los Centros de Desarrollo Infantil Comunitarios (CoCeDIC). Aprobados por el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia. <https://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/10/Estandares-de-inclusion-COCE-DIC-Consejo-federal.pdf>

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2021). *Primera Infancia. Impacto emocional en la pandemia*. Primera edición. Buenos Aires, Argentina.

©Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad de la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/11061/file/Importancia-Calidad-Educacion-Inicial-ALC.pdf>

Hartwig, E. (2020). *Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad de la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe*. UNICEF: Panamá.

Ley 26233 de 2007. Centros de Desarrollo Infantil. Promoción y regulación. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos: servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/125000-129999/127532/norma.htm

López Boo, F., Ferro Venegas, M.P. (2019). *Calidad de procesos y desarrollo infantil en los Espacios de Primera Infancia del Gran Buenos Aires. Validación de una lista corta de monitoreo de centros infantiles*. Washington DC: Monografías del Banco Interamericano del Desarrollo (BID). <http://dx.doi.org/10.18235/0001898>

Quesada, J. y Castro, C. (2021). *Marcos de competencia para el personal de cuidados y educación temprana. Sistematización regional*. Diálogo Interamericano, IIN-OEA y Fundación Lego.

SENAF/BID. (2019). Manual de Administración MIRAr, Mimeo. Ministerio de Desarrollo Social, Argentina.