

CAZADORES DE SONIDOS: OBSERVACIÓN EN UN JARDÍN DE INFANTES DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Ariel Adler(EIDAES-UNSAM)
mail:arieldadler@gmail.com

Resumen:

El texto describe una actividad realizada en un jardín de infantes de Buenos Aires donde se combinaron tecnologías digitales y propuestas lúdicas para que los niños exploraran sonidos de su entorno. A partir de esta experiencia, se reflexiona sobre la importancia de integrar la Educación Digital de manera crítica y acompañada por adultos. También se destacan los desafíos que enfrentan las escuelas, como la falta de recursos, formación docente y apoyo estatal, necesarios para garantizar un acceso equitativo y significativo a las tecnologías.

Palabras clave: Educación Digital, Infancia, Tecnología, Juego, Inclusión educativa

Summary

The text describes an activity carried out in a public kindergarten in Buenos Aires where digital technologies and playful learning experiences were combined to help children explore sounds from their environment. Through this experience, the author reflects on the importance of integrating Digital Education in a critical and guided way, with adult support. The text also highlights the challenges schools face, such as limited resources, insufficient teacher training, and the need for stronger state support to ensure equitable and meaningful access to technology.

Keywords: Digital Education, Childhood, Technology, Play, Educational Inclusion

Introducción

Uno de los desafíos de la educación en el nivel inicial en la actualidad es reflexionar sobre los modos en que los dispositivos tecnológicos se insertan en las prácticas pedagógicas, los obstáculos que enfrentan docentes y facilitadores pedagógicos digitales en ese proceso, y el rol del Estado como garante de las condiciones necesarias para que eso ocurra. El texto que sigue aborda esas preguntas a partir de una observación realizada en un jardín de infantes público de la Ciudad de Buenos Aires. La escena es pequeña y cotidiana, pero en ella conviven tensiones que exceden ampliamente las paredes del jardín.

Actividad

En un jardín de infantes de la Ciudad de Buenos Aires, niños y niñas de sala de tres están en el aula, expectantes ante lo que les espera fuera de las puertas corredizas. La docente y la facilitadora pedagógica digital (FPD) -figura que acompaña al docente y al estudiante en el acceso y la promoción de la Educación Digital y brinda herramientas para un uso crítico de los dispositivos tecnológicos en la Ciudad de Buenos Aires- prepararon en el patio una serie de actividades: un barco hecho de cartón, carpas tipi con cuencos colmados de hojas secas

y auriculares conectados a tablets, una rayuela dibujada con tiza en el suelo, una proyección interactiva en la pared donde se ve una plaza.

En el 2025, después de haber transitado una pandemia, de haber transformado el hogar en un aula móvil, los dispositivos tecnológicos -celular, tablet, computadora- se alternaban por la variable temporal pero no la física, es imposible pensar a las infancias y sus vínculos sin pensar en la conectividad. A los tumbos y no tanto, niños y adultos tuvieron que relacionarse con la tecnología y hacerla parte de su cotidianeidad tanto para el ámbito social, laboral, escolar.

El Estado y sus políticas públicas -en general escasas¹- posibilitan, en algunos casos, que tanto en las escuelas como en el hogar, haya dispositivos que se insertan en los vínculos de niñas y niños con la rutina escolar.

En los jardines de infantes públicos de la Ciudad de Buenos Aires, hay diversas acciones disponibles para entregar dispositivos tecnológicos por parte del Ministerio de Educación², que en muchas ocasiones quedan bajo llave -“juntan polvo”- y en otras oportunidades son utilizados con fines didácticos (o no) por las y los docentes.

Esto puede estar relacionado con que el uso de dispositivos tecnológicos en la educación infantil está cuestionado, “quizás condicionado por la falta de tradición en su uso en estas edades y la limitada oferta existente de materiales digitales diseñados con fines educativos [y las] metodologías de trabajo poco innovadoras”³. Sin embargo, muchos docentes y FPDs intentan incluir en sus planificaciones a la Educación Digital de forma que no funcione el dispositivo tan sólo como un instrumento, sino como una forma de dar acceso al conocimiento de su funcionamiento, de adquirir herramientas, de utilizar el dispositivo como una excusa para el aprendizaje. Es fundamental, desde la mirada escolar, que el estudiante conozca la herramienta para que no sea un mero usuario, sino que pueda tener acceso al funcionamiento de los dispositivos.

Suena el timbre y luego de un instante de silencio y preparación, niños y niñas salen en una fila que se desarma al ver la ambientación en el patio del jardín. Los primeros que llegan a las carpas tipi, arrastran las rodillas por el suelo y aterrizan junto a las tablets y auriculares. Los miran con asombro y se los ponen. Tres niños que llegaron tarde en esa carrera sin aviso, dan gritos y el berrinche aturde. Ellos también quieren escuchar qué se esconde en esos sonidos. La FPD intenta calmarlos. Cuando vuelve el silencio y se agacha para mostrarles cómo escuchar los sonidos en los auriculares, los dos niños que tienen las tablets en sus manos, ya lo lograron. Pulsan el botón digital de *play* en la tablet y deslizan el

¹ Véase Carli, Sandra (2006). La autora plantea que hubo una ruptura en relación al rol del Estado y su desplazamiento “de la tarea simbólica de lograr el reconocimiento de la unidad de una sociedad”, de “la diversificación de la oferta privada en la educación”, y por ende, una deterioro de la escuela de gestión estatal.

² “El Plan Sarmiento es una iniciativa del Gobierno de la Ciudad que tiene por objetivo garantizar y promover la Educación Digital en el marco de la innovación pedagógica, impulsando el acceso a las tecnologías digitales mediante la entrega de equipamiento y, promoviendo en los alumnos el desarrollo de competencias necesarias para su integración a la sociedad digital”. <https://buenosaires.gob.ar/educacion/plan-sarmiento-ba>

³ García Palacios Mariana y Marcela Bilinkis. (2013) “Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente” en, Revista Ludicamente, Año 2 N°4, Octubre.

dedo índice y pulgar por la pantalla como si ese cuadrado luminoso debiera darles más novedad que sólo una lista de reproducción de sonidos.

Palacios y Bilinkis (2013) sostienen que “desde la infancia la mayor parte de los niños y niñas de nuestro país interactúan con distintas pantallas en distintos contextos, entre ellos el contexto familiar”⁴, por lo cual, es importante que exista, como mínimo, el intento de una reducción de brecha en cuanto al acceso de los niños y niñas con la oferta de dispositivos que tenga disponible la institución. “Son agentes socializadores para la infancia” y las herramientas tecnológicas que forman parte del tiempo de ocio de los menores y su consumo sigue ocupando una importante cantidad de tiempo⁵.

Es muy probable que los chicos mencionados, que todavía no están en edad de vincularse con pantallas según el diseño curricular, hayan tenido acceso a dispositivos en el contexto hogareño. “Estos dispositivos se han convertido en una niñera electrónica para muchas familias”. En esta línea, “no sólo es preocupante el alto consumo, si no el hecho de que los menores interactúen con las pantallas sin un adulto. [...] En el contexto familiar los menores usan las pantallas principalmente para el entretenimiento y en demasiadas ocasiones las usan sin supervisión”⁶.

En el caso del jardín de infantes visitado, la FPD intentó, con los elementos disponibles, plantear actividades que sean lúdicas, que habiliten el juego y que, a la vez, permitan acceder a niños y niñas a la exploración. Para ejemplificar, una de las actividades mencionadas, invitaba a los chicos a que se pusieran auriculares y escucharan una lista de reproducción que incluía tanto grabaciones de sus propias voces que la FPD había realizado días anteriores y también sonidos de hojas secas -estábamos transitando el otoño- tales como las que estaban en el cuenco junto a la carpa. Los niños y niñas, se asombraban al escuchar sus propias voces y la de otros compañeros. Pudieron reconocer el timbre de las voces, incluso -para sorpresa de la docente- pudieron nombrarlas, asignarles un referente.

La actividad generó asombro y concentración en los chicos, posibilitó la escucha de texturas, tonalidades y sonidos que podían reconocer en el afuera. En línea con lo que sostiene Cabello (2019), se puede pensar en la “apropiación de tecnologías entendida como aprendizaje social que se realiza en actividades y que se interioriza a la manera de vivencias, atravesadas en este caso por aspectos emocionales-afectivos”⁷.

Uno de los chicos, al escuchar el sonido de las hojas secas quebrándose, hizo la mímica con sus manos, como si él pudiera generar ese sonido con los dedos. Miró las hojas en el cuenco y sonrió. El niño reconoce el sonido y demuestra que entiende el referente. Realiza una conexión entre las hojas que ve y lo que escucha. La actividad, tanto para la docente

⁴ Ídem anterior.

⁵ García Palacios Mariana y Marcela Bilinkis. (2013) “Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente” en, Revista Ludicamente, Año 2 N°4, Octubre.

⁶ Rodríguez Rodríguez, J y Area-Moreira, M- (2022) “Los recursos educativos digitales en la Educación Infantil. ¿Cómo son y qué opinan el profesorado y las familias?” Digital Education Review - Number 41, June 2022.

⁷ Cabello, R. (2019) “Estrategias para el estudio de procesos de apropiación de tecnologías en la infancia” en Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina, Buenos Aires: CLACSO. Pág. 111.

como para la FPD, fue significativa y de reconocimiento de aquello que se percibe a través de lo sonoro.

En la proyección interactiva del patio las y los niños juegan a “cazar” sonidos con el software “Paisajes sonoros”⁸. Se ve una plaza y un recuadro con figuras de animales. Ellas y ellos deben pulsar sobre los animales que podrían estar en la plaza del barrio de la escuela y “arrastrarlos” hasta el centro de la plaza. Esta actividad la realizan entre varios. Se codean para poder elegir a los animales y mientras pulsan sobre ellos, se escucha el sonido de un perro, de un gato, de un león o un caballo. La docente acompaña la actividad e intenta que los sonidos que eligen sean los posibles de escuchar en una plaza real.

El resto de los niños juegan en el barco de cartón, en la rayuela, escuchan sonidos. “El juego, transformado en estrategia busca convocar el interés de los niños”⁹, ellos pasan de estación a estación libremente, con la supervisión de los adultos. “La alianza del juego con la didáctica se funda en los objetivos originarios del jardín de infantes”¹⁰, lo cual sucede durante toda la actividad. El juego, en línea con lo planteado con Bilinkis, aparece hoy en día como un derecho de los niños y niñas y como una responsabilidad del nivel inicial.

“Paisajes sonoros”, como juego creado especialmente para el Nivel Inicial por trabajadores del Ministerio de Educación, funciona como una nueva forma de crear “experiencias lúdicas que transforman la cultura lúdica de muchos niños”¹¹. El niño, según Brougere (2013), adquiere y construye su cultura lúdica jugando. Es a través de esta experiencia, de compartir con otros compañeros, de observar a los otros en acción -en el patio de la escuela, en casa de familiares y amigos- que adquiere esta experiencia. Muchos niños observan lo que acaban de hacer los otros, e imitan, copian, sus movimientos, sus acciones.

Siede (2017) postula que “la escuela no cabe en las pantallas”¹². El tipo de experiencia que ofrece una actividad como la mencionada, es fundamental para que los chicos interactúen y exploren entre ellos, con la corporalidad in situ. La escuela, dice Siede, “se resiste a los límites estrechos de una pantalla porque es un espacio de construcción de lo público [...] de proyectos compartidos, de intercambios entre pares, y eso no pasa a través de la pantalla de modo tan rico y matizado como sucede en un aula”¹³.

Una vez uno de los chicos, comenta la docente, mientras les leía un libro, se acercó y con sus dedos intentó ampliar una de las páginas.

⁸ Link a la actividad:

<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/05/20/67b638f3c405902d8b38025abc77bbff88886ced.pdf>

⁹ Duek, C. y Enriz, N. (2015) “Juegos tradicionales y nuevas tecnologías: Continuidades y apropiaciones” en Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

¹⁰ García Palacios Mariana y Marcela Bilinkis. (2013) “Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente” en, Revista Ludicamente, Año 2 N°4, Octubre.

¹¹ Brougère, Gilles (2013) “El niño y la cultura lúdica”, en, Lúdicamente Año 2 N°4, Buenos Aires (ISSN 2250-723X) Primera versión recibida el 20 de Agosto.

¹² Siede, I. (2017) “Familias y escuela: una alianza bajo sospecha” en Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja, Buenos Aires: Paidós.

¹³ Ídem anterior.

Cabello postula que los chicos aprenden los usos de las tecnologías que hacen otras personas de su entorno -familiares, amistades- al observar e intercambiar con ellas, y “las competencias de las personas adultas con las que se relacionan [...] ofician como modelo, orientación”¹⁴. La acción de ampliar las imágenes en el dispositivo es habitual en adultos, un momento que es cotidiano e incuestionable. Los niños que están expuestos a los dispositivos y al uso que hacen de ellos los adultos, se habitúan a un modo de interacción que luego lo aplican a otros elementos o a otro tipo de formatos como un libro o una revista.

La FPD, al recordar la anécdota de la docente, cuenta que ella no quiso que estuvieran las tablets para la actividad pero que no tuvo otra forma de acceder a la escucha de los sonidos que no fuera de ese modo ya que no tienen equipamiento suficiente. Igualmente, dice, el problema no está en darles pantallas, sino en los usos que se le dan, en los tiempos de exposición, en el acompañamiento o no del adulto. Por eso, sigue, si hay una actividad que incluye interacción con las pantallas, ella intenta estar atenta y acompañar a los chicos.

Entonces, surgen los interrogantes: ¿todos las y los niños tienen un acompañamiento y las mismas herramientas sobre los dispositivos? ¿Es suficiente la figura de un adulto en el aula para acompañar a las y los niños en un uso responsable de los dispositivos y la exposición a las pantallas?

Cuestión de Estado

La docente cuenta que muchas veces las familias reclaman que en la escuela les dan pantalla. Cada familia tiene su realidad y es difícil contentar a todos, dice. Además, agrega, que la presencia de la FPD es relevante, que ella se apoya mucho en esa figura ya que durante el profesorado no tuvo formación sobre Educación Digital ni tampoco oportunidad de actualizarse para adquirir ese tipo de conocimiento.

La FPD pide ver las fotos que acabo de sacar en la cámara porque le preocupa que algún familiar haga un reclamo. Le pregunto qué puede haber de malo en las fotos y me dice que uno de los chicos se puso a llorar y le pidió que le hiciera “upa” y durante un tiempo considerable de la actividad estuvo con él sobre la falda.

“No sabés el quilombo que pueden hacer”.

La autora Sandra Carli (2006) hace un repaso por la historia del país en relación a la educación y el rol del Estado desde los años 80 hasta entrados los 2000. Piensa en la representación de las infancias y el rol creciente que comenzaron a tener las familias en detrimento de las escuelas. El “virtual protagonismo adjudicado a los padres tiende a borrar la responsabilidad del Estado sobre el bienestar del conjunto de la población infantil”¹⁵.

¹⁴ Cabello, R. (2019) “Estrategias para el estudio de procesos de apropiación de tecnologías en la infancia” en Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina, Buenos Aires: CLACSO. Pág. 111.

¹⁵ Carli, S. (2006) “Introducción” y “Notas para pensar la infancia en la argentina (1983-2001)” en La cuestión de la infancia, Carli (comp.), Buenos Aires: Paidós.

Surge en los 90, un debilitamiento del Estado y de las instituciones educativas como mediadores entre lo privado-familiar y lo público. Hoy en día, “se desacredita al maestro y se le exige cada vez más un rol protagónico sin considerar las condiciones en las que se ejerce la tarea cotidiana”¹⁶.

Una de las situaciones que suelen aparecer continuamente en las instituciones públicas educativas es que hay diversidad de problemáticas con las que llegan los niños. En muchas situaciones, dice la docente, una debe prestar más atención a si el chico comió o si está con el estómago vacío. En relación a esto, Narodowski, sostiene que “la situación en la que llegan muchos estudiantes a la escuela sobrepasa a cualquier docente y a todas las herramientas pedagógicas que pueda llegar a tener. Casi imposible aprender a leer y escribir con el estómago vacío”¹⁷.

Antes de empezar la actividad, los chicos tomaron el desayuno e hicieron una ronda para conversar sobre la visita que hicieron a la plaza y con lo que allí se encontraron.

La FPD cuenta que es importante la llegada de dispositivos a las escuelas y jardines, pero que igualmente el tiempo que pueden dedicarle a cada institución es muy breve. Cada vez son más las escuelas a las que debe ir y menos el tiempo por semana que puede quedarse en cada una para planificar con la o el docente. Los recursos tecnológicos que tienen son importantes pero los recursos humanos son escasos y a veces deben hacer “malabares” para poder estar en cada situación que surge con los chicos y chicas.

En relación a esto, Narodowski, plantea que la “responsabilidad del Estado implicaría que los Ministerios de Educación apoyen con recursos humanos, pedagógicos y financieros a las escuelas”¹⁸, lo cual en el período actual no parecería tener un horizonte muy favorable.

Las políticas públicas son fundamentales tanto para las escuelas como para las familias. Entonces, ¿la problemática del acceso desigual a los recursos debe ser una política de Estado? ¿Es importante que el Estado brinde herramientas a la comunidad educativa en general acerca de la exposición a pantallas y los usos de los dispositivos? ¿Cuál es el peso con el que carga la escuela hoy en relación a su responsabilidad y objetivos como institución?

La actividad Cazadores de sonidos observada en el jardín de infantes es un ejemplo de cómo la Educación Digital -entendida como un campo de conocimiento dinámico, significativo y transversal a todas las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje- puede pensarse como un modo de pedagogizar las tecnologías y no de tecnificar la educación, favoreciendo la alfabetización integral y el desarrollo de capacidades necesarias para una ciudadanía digital crítica¹⁹. Los distintos espacios que se propusieron en la actividad tanto con dispositivos tecnológicos como con propuestas corporales, permite pensar que, con acompañamiento adulto y una planificación adecuada, lo tecnológico puede adquirir un sentido educativo que trascienda lo instrumental. Sin embargo, es

¹⁶ Ídem anterior.

¹⁷ Narodowski, M. (2022) “Cuesta abajo. El fracaso escolar generalizado en la Argentina”, en Propuesta Educativa, 31 (58), pp. 8 - 20.

¹⁸ Ídem anterior.

¹⁹ Diseño Curricular de Educación Digital. Pág. 20. Link:

<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2022/01/27/ee31fe39f75397727643b9f775910e69358793c3.pdf>

importante recalcar que sin recursos humanos suficientes, equipamiento tecnológico y formación docente, es muy difícil sostener lo planificado o lo pedido por los diseños curriculares vigentes. Además, la posibilidad de implementación en el aula está condicionada por la disponibilidad de recursos materiales. El acceso equitativo a dispositivos y las políticas públicas son fundamentales para que las instituciones educativas puedan garantizar experiencias de aprendizaje de calidad, inclusivas y enriquecedoras desde la primera infancia.

Bibliografía

Brougère, Gilles (2013) “El niño y la cultura lúdica”, en, Lúdicamente Año 2 N°4, Buenos Aires (ISSN 2250-723X) Primera versión recibida el 20 de Agosto.

Cabello, R. (2019) “Estrategias para el estudio de procesos de apropiación de tecnologías en la infancia” en Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina, Buenos Aires: CLACSO.

Carli, S. (2006) “Introducción” y “Notas para pensar la infancia en la argentina (1983-2001)” en La cuestión de la infancia, Carli (comp.), Buenos Aires: Paidós.

Duek, C. y Enriz, N. (2015) “Juegos tradicionales y nuevas tecnologías: Continuidades y apropiaciones” en Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

García Palacios Mariana y Marcela Bilinkis. (2013) “Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente” en, Revista Ludicamente, Año 2 N°4, Octubre.

Narodowski, M. (2022) “Cuesta abajo. El fracaso escolar generalizado en la Argentina”, en Propuesta Educativa, 31 (58), pp. 8 - 20.

Rodríguez Rodríguez, J y Area-Moreira, M- (2022) “Los recursos educativos digitales en la Educación Infantil. ¿Cómo son y qué opinan el profesorado y las familias?” Digital Education Review - Number 41, June 2022.

Diseño Curricular de Educación Digital (2022). Ciudad de Buenos Aires. Link:
<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2022/01/27/ee31fe39f75397727643b9f775910e69358793c3.pdf>