

Travesías



didácticas

Creando huellas en la Educación

Lic. Laura Pitluk

NÚMERO
45



«“La era está pariendo un corazón y hay que acudir por
qué se cae el porvenir” (Silvio Rodríguez)»
Camila San Román Leis

Índice

Edición:

Travesías didácticas

Dirección:

Laura Pitluk

Colaboración:

Claudia Tomadoni

Dibujos de tapa y contratapa:

Camila San Román Leis

Julieta San Román Leis

Valentina San Román Leis

Diseño:

Ariana Estefanía Ponce

FEBRERO 2025

*Trámite ante el INPI
(Instituto Nacional de
Propiedad Industrial)
Para las publicaciones
Nro 2796734 Titular
Laura Pitluk*

1

Editorial

Laura Pitluk.

4

**Karina Benchimol, Diana Grunfeld y
Claudia Petrone**

Una vez más, ¿trazar y sonorizar letras o escribir y leer?
Algunas respuestas al debate actual sobre alfabetización.

10

Gabriel Soto

El arte de (des)hacer matemática: reflexiones y voces
para transformar la enseñanza colaborativamente.

19

Eliana Bratok

La expresión corporal como lenguaje artístico en el
Nivel Inicial.

26

Enrique Javier Peña

Abordar la educación en valores, en el Nivel Inicial y
Primario con ideas creativas e innovadoras.

32

Dario Kullock

Terraplanismo y fluidez lectora.

38

**Mariela Bagatolio, Rocio Sanchez y Yamile
Lacher. Jardín Materno Infantil U.E.G.P.Nº 75
“Mundo de colores”. Chaco**

Compartiendo Experiencias: Bebeteca.

Queridos educadores: docentes, equipos directivos, supervisores, inspectores, capacitadores, coordinadores, especialistas, estudiantes y algo más...

Un nuevo año comienza...

La organización y desarrollo de proyectos creativos, es una muy buena “punta para desenrollar la enredada madeja educativa”. Pensar al año escolar desde la mirada ubicada en alejarse de los estereotipos, no reiterar sin sentido, ser originales, variar las ideas, pensar sobre aquello que se hizo evaluando y recreando, nos hace sentir mejores profesionales y le imprime un sentido diferente a la profesión y a la vida. Con respecto a los docentes es importante ayudarlos a alejarse de los estereotipos que los sitúan en meros repetidores de lo creado por otros, no dar lugar a las competencias que los distraen de lo importante: los alumnos y las tareas educativas.

Sabemos que las decisiones educativas nunca son azarosas, que responden a un marco teórico, a un encuadre didáctico, a un enfoque que se sustenta en una ideología peculiar que se pone en juego en lo esencial y en lo cotidiano. Reconocemos que la ideología y el marco teórico al que adherimos se manifiesta en cada elección y en cada acción escolar. Desde este lugar se puede y debe sostener la coherencia institucional colaborando en el modo que se asume al diseñarlas, llevarlas a la práctica y evaluarlas.

Entonces ¿qué es educar? Es transmitir con respeto, amor y coherencia, es sostener sin irrumpir y andamiar sin coartar, es escuchar y detenerse a mirar con afecto, comprensión y sabiduría. Es enseñar con apertura y calidez, sosteniendo los conocimientos jamás considerados únicos ni irreversibles, sabiéndonos tan fundamentales como reemplazables. A su vez, es reconocer que los enseñantes aprendemos al enseñar y los aprendices nos enseñan y aprenden los unos de los otros.

Desde esta mirada buscamos la reflexión sobre las ideas y propuestas desde la prioridad puesta en las infancias y las propuestas de enseñanza significativas. Las preguntas acerca de los motivos, los modos y los objetos de la educación son un eje central que posibilita enriquecer el trabajo educativo incluyendo la observación de lo grupal y lo individual, y articulando la planificación y la evaluación. La toma de las decisiones pedagógicas siempre pone de manifiesto los enfoques, lo ideológico, las miradas diversas hacia las ideas e ideales didácticos que se ponen de manifiesto en cada elección y cada acción. En cada decisión estamos forjando una modalidad de formación diferente, un modelo que si bien no debiera “modelar” ejerce importantes influencias en los modos de ser y estar, de “ser humanos”, de



conformarse como educadores y educandos con responsabilidades, connotaciones, deberes y derechos mutuos.

¡Se inicia un nuevo recorrido! vamos por él con la fuerza, la responsabilidad y la profesionalidad que amerita la tarea educativa. Y como canta Serrat: “dale que dale a la vida”... y que no se escabulla la melancolía que el futuro está aquí hoy.

Buen comienzo, feliz y disfrutado recorrido.

“¿Por qué será que te mordés la lengua?

Es el miedo que se para frente a vos.

Si te ahorca la memoria, no te dejes arrastrar

Vamos afuera que ... acá afuera es carnaval

...

Que se anima a decir todo y que te enseña a vivir

Lo que millones no se animan a decir.

(Gabriel Julio Fernandez-capello. “Carnaval toda la vida”).

Con el afecto de siempre, Laura Pitluk.

laurapitlukcursos@gmail.com

**ENSEÑAR Y APRENDER SOSTENIENDO Y
SOSTENIDOS EN LA CONVIVENCIA
ESCOLAR, EL ENFOQUE EDUCATIVO, LAS
ESPECIFICIDADES DE LA PLANIFICACIÓN
Y LAS PROPUESTAS, EL ROL DE LOS
EDUCADORES.**

**Lo que el viento no se podrá
llevar, lo que queremos que nos
deje y lo que queremos que
POR FIN se lleve...**

Queremos que se lleve...

- LAS GRIETAS, LAS LUCHAS DE PODER Y LOS DEBATES SIN SENTIDO.
- AQUELLO QUE NO APORTA A LO ESCOLAR COTIDIANO Y A LAS REFLEXIONES EDUCATIVAS COMPARTIDAS, A LOS EDUCADORES EN SUS BUSQUEDAS -ENCUENTROS POSIBLES, AQUELLO QUE ENTORPECE Y CONFUNDE, QUE AVASALLA Y DESCONOCE.
- LAS MODAS DE TURNO Y LOS CAMBIOS DE DENOMINACIONES PARA LA NADA QUE NOS DISTANCIAN DE LA MIRADA FEDERAL ASENTADA EN EL "BIEN COMÚN".

QUEREMOS QUE NOS DEJE... las prácticas con sentido, las reflexiones acerca del enfoque y su relación con las prácticas cotidianas...

Las relaciones entre una propuesta de enseñanza y el marco teórico sobre el cual se sustenta. El análisis de las propuestas y cómo se plasman en ellas las reflexiones didácticas. El enfoque educativo como modo de enriquecer la enseñanza y sostener la coherencia educativa. Los encuentros sin contradicciones entre las planificaciones, las propuestas y las evaluaciones. El rol de los educadores (docentes, directivos, supervisores...) como sostén de lo posible. La construcción de puentes. El trabajo sobre lo grupal. La tarea en pequeños grupos. La mirada sobre la diversidad y los irrenunciables educativos.

Una vez más, ¿trazar y sonorizar letras o escribir y leer? Algunas respuestas al debate actual sobre alfabetización

Karina Benchimol, Diana Grunfeld y Claudia Petrone

Nos proponemos dar el debate sobre la alfabetización reconociendo las importantes experiencias que ya se vienen realizando en nuestro país y, a la vez, queremos confrontar con los sectores (...) que pretenden reinstalar aquellas viejas teorías de alfabetización reduccionistas, basadas en la copia, la repetición mecánica, la vocalización de letras o palabras sin sentido, en tiempos cronometrados (...). Nosotros, por el contrario, adherimos a la idea de la alfabetización como un derecho, basándonos en el respeto por las diferencias lingüísticas y culturales y en la consideración de las diversas temporalidades y trayectorias para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

2024-Miguel Duhalde

En el año 2003 Myriam Nemirovsky dio una conferencia ante docentes de Nivel Inicial, publicada unos años después, denominada “¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?”. A más de 20 años, se hace necesario retomar su pregunta para seguir dando respuestas al debate sobre la alfabetización que retorna una y otra vez. Los argumentos que circulan actualmente acerca de cómo enseñar a leer y escribir se presentan como novedosos, pero las prácticas que se proponen - tanto para los Niveles Inicial y Primario - nos retrotraen a las que se realizaban hace más de 50 años.

Problematizar una mirada reduccionista de la alfabetización

En estos tiempos, en diferentes medios de comunicación, circulan discursos que nos dicen que hay una única manera de alfabetizar con evidencia científica y que pretenden tirar por la borda todo lo que se venía haciendo en el nivel inicial para formar lectores y escritores. Nos dicen que es fundamental que las niñas y los niños realicen ejercicios de conciencia fonológica en las salas para poder alfabetizarse, que hay que volver a ejercitar el trazado de grafías (actividades de aprestamiento) como se hacía hace 50 años atrás, entre otras cuestiones. ¿Es realmente así? ¿Es la única manera de alfabetizar?

Los debates en alfabetización están abiertos. Ciertas investigaciones mostraron que sería necesario alcanzar la conciencia fonológica para aprender a leer y escribir, así como otras investigaciones, tan científicas como las primeras, mostraron que al mismo tiempo que se



aprende a leer y escribir, se desarrolla la conciencia fonológica, por lo que esta no sería un pre-requisito para el aprendizaje del sistema de escritura.

Ahora bien, ¿debemos adecuar nuestras prácticas pedagógicas a los resultados de algunas investigaciones científicas realizadas fuera del ámbito escolar? ¿O bien deberíamos priorizar los propósitos pedagógicos y didácticos que queremos alcanzar como educadores y educadoras teniendo en cuenta las investigaciones? Nos parece fundamental no abdicar a nuestro posicionamiento como docentes, que toman decisiones no basadas en un método o un discurso circulante, sino en función de los propósitos pedagógicos, tomando en consideración los estudios provenientes de diferentes campos, pero sin buscar “aplicarlos” directamente a nuestras prácticas.

Hace años que en muchos Jardines se desarrollan propuestas didácticas para iniciar a las niñas y a los niños en las prácticas de lectura y escritura. Venimos trabajando con situaciones de enseñanza que invitan a los niños a leer y a escribir, que vinculan el aprendizaje de las letras con la formación integral de lectores y escritores. Tomando en cuenta la perspectiva constructivista - que tiene sus fundamentos en investigaciones científicas desarrolladas por la Dra. Emilia Ferreiro y muchos otros investigadores- llevamos adelante propuestas para enseñar a leer y a escribir, teniendo en cuenta siempre el sentido de las prácticas sociales y la perspectiva infantil. Estas propuestas se incluyen en el trabajo de la vida cotidiana del Jardín, en las unidades didácticas, en los proyectos y en los itinerarios, buscando que siempre tengan sentido para los niños y las niñas.

Actualmente, en muchas jurisdicciones, se están realizando propuestas que responden a la perspectiva que, en el último tiempo, tomó el control de los discursos mediáticos en relación con la alfabetización. Se difunden actividades en las cuales el énfasis está puesto en el reconocimiento de las formas de las letras, en contar la cantidad de sonidos y en la ejercitación de habilidades motrices. Lo paradójico es que, en estas propuestas, la lectura y la escritura están ausentes. Son actividades que no se relacionan con la cultura escrita ni con las prácticas sociales de lectura y escritura en este siglo. Tampoco se vinculan con la perspectiva de la educación integral que sostenemos en el Nivel Inicial. Son propuestas que nos retrotraen a las actividades más tradicionales y que han llevado al fracaso escolar de grandes grupos poblacionales. Algo tan extraño como si quisiéramos que alguien aprenda a andar en bicicleta con ejercicios de equilibrio y prensión de las manos, sin intentar subirse a una bicicleta y andar sobre ruedas. Nos preguntamos, ¿qué pensarán las niñas y los niños acerca del sentido y la función de la escritura cuando son sometidos a ejercitaciones que nada tienen que ver con lo que hacemos los lectores y escritores fuera del Jardín?

Sonorizar y trazar letras o leer y escribir

Las propuestas plagadas de ejercitaciones, que no se relacionan con las prácticas que se desarrollan en las culturas escritas, tienen una idea subyacente de que la escritura es una mera técnica de transcripción de los sonidos de la lengua oral. Pero la escritura es mucho más que eso; se trata de una tecnología compleja, resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Recordemos que usamos la escritura para participar en el mundo social, para responder a los requerimientos de la vida ciudadana, para formar parte del mundo laboral, para acceder y disfrutar de las producciones culturales, para apropiarnos de los saberes disponibles, entre muchas otras actividades sociales. Por eso, es un riesgo hacer énfasis en ejercicios que dejan fuera a las prácticas sociales de lectura y escritura. Sobre todo, porque las posibilidades de participación en las culturas escritas que se ofrecen en el Jardín de Infantes, para algunos niños, son sustanciales.

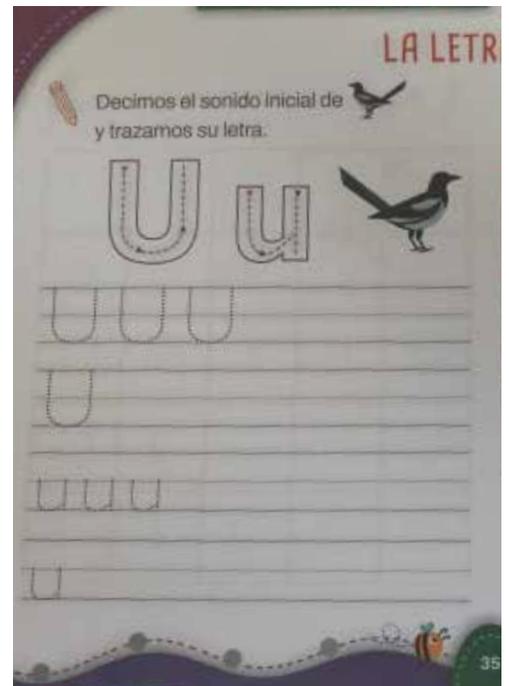


Imagen tomada del cuadernillo para las salas de 5 años "Jugamos con palabras"¹.

Cursiva con Klofkyna

Colocar el dedo del lado izquierdo de la comisura del labio, arrastrar el dedo hacia el surco que hay debajo de la nariz. Volver por el mismo recorrido hasta la mitad del labio inferior.

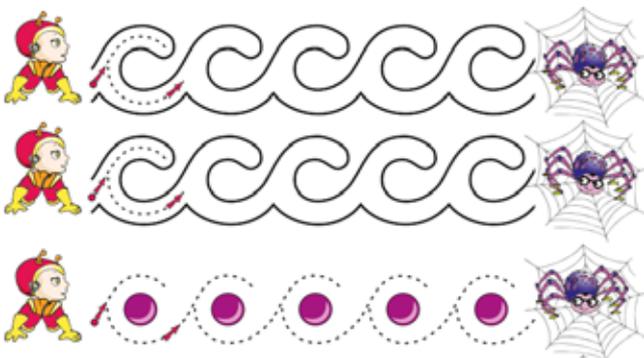


Imagen tomada del cuadernillo Cursiva con Klofkyna¹.

La lógica que está detrás de estas ejercitaciones de reconocimiento de sonidos, reproducción de grafías, palmeo de sílabas, etc., es que el objeto de conocimiento, el sistema de escritura, se puede fraccionar para ser presentado a los niños. Y en esta fragmentación, se pierde el sentido de aquello que se está enseñando (supuestamente, la escritura).

En los Jardines, por ejemplo, nos preguntamos: ¿cómo es posible que niñas y niños puedan vincular una actividad que invita a reproducir trazos repetitivos o palmeo mientras se enuncian sílabas con aquello que hacemos los lectores y escritores en la vida social? Desde este supuesto, se aprende a leer y escribir como si la lengua escrita fuera una suma de trozos sin sentido. Recordemos la analogía de aprender a andar en bicicleta, antes mencionada.



Desde la perspectiva de la enseñanza que recupera el sentido social de la escritura, por ejemplo, mientras se escriben ingredientes para hacer una torta, la docente interviene para que promover reflexiones sobre los elementos que componen el sistema de escritura y sus relaciones: qué letras se necesitan para escribir “manteca”, cómo se trazan las letras, cuál es la relación entre las letras y los sonidos de la palabra dicha, etc. La escritura se presenta en su totalidad y, al mismo tiempo, sus partes y relaciones se hacen objeto de enseñanza y reflexión mientras se utilizan.

En el material multimedial “[Escribir por sí mismos](#)” se pueden observar videos y registros de situaciones de salas de Jardín en las cuales las docentes intervienen para promover reflexiones sobre la escritura interactuando con pares.

Afiche producido en el marco de un proyecto sobre Príncipes y Princesas



Quienes habitamos las salas del Jardín sabemos que las niñas y los niños pueden ser capaces de recitar letras y sonorizarlas, pero también sabemos que entrenarse en estas habilidades no les garantiza conquistar el poder que brinda la escritura para la vida social. Los chicos y las chicas no aprenden a leer y a escribir solos y solas. Todas las perspectivas comparten la necesidad de diseñar situaciones de enseñanza con intervenciones docentes sostenidas. Ahora bien, el desafío consiste en intervenir tomando en cuenta las ideas infantiles - desde las cuales niños y niñas pueden construir conocimiento - y sin fragmentar el objeto de enseñanza, la escritura.

Tomar las ideas de niños y niñas como un imprescindible

Los discursos a los que nos hemos referido no suelen explicitar las enormes diferencias en las concepciones de aprendizaje entre las diferentes perspectivas de alfabetización. En algunos, subyace una concepción de aprendizaje según la cual los niños y las niñas aprenden a partir del modelado de un adulto, por copia o imitación. Estas concepciones no contemplan los saberes previos, suponen que si todos realizan el mismo recorrido van a aprender lo mismo. Sin embargo, hay un gran recorrido de investigaciones que han puesto en evidencia que los sujetos tienen ideas, elaboran hipótesis y aprenden construyendo el conocimiento en

base a sus saberes anteriores y a las posibilidades de interacción con el objeto de conocimiento y con otras personas.

Desde la publicación de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Ferreiro y Teberosky, 1979) aprendimos las ideas que tienen los niños y el proceso que realizan para comprender el sistema de escritura. La evolución de este proceso está determinada por las oportunidades que los niños tengan de interactuar con la escritura y con usuarios de la lengua escrita. En nuestras salas de Jardín nos encontramos, entonces, con niños que tienen conocimientos diversos y se hace imprescindible conocer en qué momento del proceso están con el propósito de enseñar para que todos aprendan, dado que una actividad puede ser muy compleja para algunos y no plantear desafíos para otros. Por ejemplo, una consigna de completar las sílabas faltantes en palabras sería una propuesta muy alejada para niños que están iniciando el proceso y, por lo tanto, todavía escriben con grafismos primitivos. Difícilmente los ayudaría a avanzar, más bien, los alejaría de la escritura provocándoles una gran frustración.

Sabemos que las chicas y los chicos tienen saberes diferentes sobre todos los objetos de conocimiento y, por supuesto también, sobre la escritura. Para enseñar es importante generar condiciones e intervenciones diversas, para que todos puedan avanzar, considerando sus diferentes estados de conocimiento. Asimismo, cuando se plantean ejercitaciones idénticas para todos, solo se puede evaluar sus producciones en términos de logro/no logro, por lo cual resulta muy difícil acompañar el proceso e intervenir para promover avances. Se supone que todos los niños pueden aprender lo mismo al mismo tiempo.

Desde los discursos que circulan nos dicen que lo importante es que los niños conozcan “lo antes posible”, el principio alfabético; esto es, que puedan relacionar las letras con los sonidos. Las investigaciones didácticas, así como las propuestas de las y los docentes en los Jardines, que reconocen y valoran los conocimientos que los niños van construyendo, han elaborado intervenciones en situaciones de lectura y escritura, para que paulatinamente vayan construyendo la fonetización de la escritura, con confianza en sus posibilidades de aprender. Los docentes planifican estas intervenciones, que apuntan a que los niños analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista. De ninguna manera dejan o esperan que los niños descubran solos el principio alfabético, como sostienen quienes disputan sentidos con el enfoque constructivista.

La tarea de enseñanza es compleja y resulta necesario asumir la responsabilidad de una formación que permita generar condiciones que acerquen la enseñanza a los aprendizajes, porque el objetivo de la alfabetización no es formar de ninguna manera descifradores ni copistas.



A modo de cierre

Asumir los desafíos de un docente profesional

Más allá de los discursos que circulan mediáticamente, de los debates científicos, quienes habitamos los Jardines día a día tomamos decisiones pedagógicas para garantizar la educación de las infancias, en tiempos muy complejos y particulares. Asumimos la responsabilidad de encontrar los caminos que consideramos más adecuados, tomando en cuenta las investigaciones científicas, pero acorde a los sujetos que queremos formar.

La alfabetización nos plantea el desafío, tal como sostiene Lerner (2001), de formar usuarios plenos de la lengua escrita que puedan reflexionar críticamente, leer entre líneas, discernir entre una opinión y otra, explicitar su posición con argumentos sólidos, en lugar de sujetos que puedan solamente descifrar el sistema de escritura. También, el desafío es orientar las acciones de enseñanza para formar usuarios de la escritura, que puedan comunicar sus ideas, hacer oír su voz encontrando las mejores formulaciones para lograr sus propósitos. En definitiva, nuestro desafío es formar niños que estén deseosos de adentrarse en otros mundos posibles y cotidianamente busquen en la biblioteca un nuevo libro para leer en sus casas; que escriban para plasmar sus ideas, informaciones, deseos, comunicaciones, etc., - ya sea con lápiz y papel o en un teclado; que lean para buscar información en diversas fuentes sobre preguntas que se plantean; que construyan criterios para verificar la pertinencia y fiabilidad de las noticias que encuentran, entre otros.

Asumir estos desafíos significa problematizar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido para poner en el centro de la escena pedagógica aquellas que posibilitan, inclusive desde la primera infancia, que las niñas y los niños participen activamente en comunidades de lectores y escritores.

Para leer más...

-Duhalde, M.A. (2024). *¿Alfabetización derecho o negocio? /Entrevistado por Hugo González*. Revista Siete3siete territorio de libertad.

-Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el niño*. Siglo XXI.

-Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

-Nemirovsky, M. (2006). *¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer? Revista Cero en Conducta* 21 (53), 5-20.

El arte de (des)hacer matemática: reflexiones y voces para transformar la enseñanza colaborativamente

Gabriel Soto

Enseñar es un acto de profunda convicción y responsabilidad, una obra colectiva, dinámica y esencialmente humana. Estas palabras resuenan en mi mente cada vez que pienso en las aulas donde he enseñado y aprendido. Enseñar matemática es un oficio complejo, lleno de incertidumbre y de toma de decisiones en tiempo real: qué enseñar, cómo enseñarlo y, sobre todo, para qué hacerlo. Estas preguntas nos llevan por un camino que, a veces, es recto y fluido, y otras, sinuoso y pedregoso, lleno de obstáculos que debemos sortear. Y en cada decisión, se entrecruzan las necesidades y expectativas de nuestros alumnos, nuestras propias creencias, nuestros conocimientos matemáticos y las demandas que la sociedad —colegas, directivos, supervisores, familias— coloca sobre nuestros hombros

Introducción

En ocasiones, la docencia suele sentirse como un trayecto solitario. Sin embargo, en el intercambio con nuestros pares —en la sala de profesores, en los pasillos, en un mensaje al final del día o en un hilo de alguna red social— nos damos cuenta que no estamos solos. Y en cada conversación, volvemos a sentir que enseñar es también una construcción colectiva, que se enriquece en el diálogo y se sostiene con relaciones profesionales éticas y transparentes. Y es en esos espacios compartidos cotidianos, o en esos encuentros espontáneos, donde reflexionamos, nos cuestionamos y aprendemos.

Sin embargo, este aprendizaje *profesional* es situado y transitorio, y necesita de espacios diferenciados para poder reconfigurar nuestra práctica profesional, esto es, tener un lugar seguro para barajar, dar de nuevo y seguir creciendo. Las comunidades de práctica son ambientes colaborativos donde los profesores se reúnen para compartir experiencias, diseñar tareas, analizar el aprendizaje de los estudiantes y reflexionar sobre sus metodologías, ofrecen un modelo poderoso para ese crecimiento. Estas comunidades se generan a partir de un propósito compartido, con objetivos y propósitos que consolidan una cultura de aprendizaje continuo, empoderan a los docentes para desafiar el status quo en todos los niveles del sistema educativo —desde el aula hasta las políticas ministeriales— y las transformaciones de sus prácticas se vuelven sustentables.



Este relato busca capturar la esencia de una experiencia colectiva de transformación y evolución profesional: la construcción de la comunidad de práctica "*(Des)Haciendo Matemática de sexto a primero ESB*". En este espacio, docentes de primaria y secundaria, junto con investigadores en educación matemática, se unen para reflexionar, aprender y repensar juntos la enseñanza de la matemática en la transición entre la escuela primaria y la secundaria. A través del diseño colaborativo de actividades matemáticas, se hacen visibles las creencias de los docentes sobre la matemática y su enseñanza, abriendo nuevas oportunidades para el desarrollo profesional como así también se fortalece el sentido de agencia hacia la comunidad.

En lo que sigue, exploramos las tensiones, los aprendizajes y las emociones que enfrentaron docentes participantes de esta comunidad durante su implementación, para mostrar qué pasa cuando abrimos nuestras aulas y nuestra profesión al poder de la colaboración. Porque como hemos dicho, transformar nuestras prácticas docentes no solo es una decisión individual, sino un acto colectivo, donde cada voz y cada experiencia se entrelazan para construir un futuro educativo más justo, más humano y más significativo.

El punto de partida

El poder transformador del desarrollo profesional colaborativo radica en su capacidad para generar un sentido de propósito compartido y aprendizaje continuo entre los docentes. Este enfoque reconoce a los docentes como productores de conocimiento, valorando sus experiencias y saberes, al tiempo que les brinda oportunidades para aprender con y de sus pares e investigadores.

Un elemento clave en este marco es el concepto de **comunidades de práctica**, donde el aprendizaje se concibe como un fenómeno social que ocurre a través de la interacción y la participación en actividades auténticas. En estos espacios, los docentes se involucran en prácticas reflexivas, desafían creencias limitantes y desarrollan un sentido de agencia y empoderamiento. El proyecto "*(Des)Haciendo Matemática de sexto a primero ESB*" es un claro ejemplo de cómo una comunidad de práctica colaborativa puede transformar creencias, prácticas e identidades docentes.

Todo comenzó con una necesidad urgente: comprender los desafíos que enfrentan los estudiantes en la transición de la escuela primaria a la secundaria en el aprendizaje de la matemática. Esta transición no sólo implica cambios estructurales en la organización escolar, sino también transformaciones en las formas de pensar y hacer matemática: Lo que antes parecía claro y accesible con la seño de primaria, se convierte en un misterio con el

profe de secundaria, y viceversa. Para diseñar estrategias que suavicen este cambio y reduzcan la brecha entre ambos niveles educativos, la comunidad reconoció una necesidad fundamental para su formación: **aprender más matemática**.

Fue en este contexto que la propuesta tocó nuestra puerta y de inmediato despertó nuestra curiosidad investigativa, pues llevábamos tiempo reflexionando al respecto: *¿Qué significa aprender más matemática para enseñar? ¿Qué tipo de matemática tiene la potencialidad de ser una herramienta didáctica para acortar la brecha entre primaria y secundaria? ¿Cómo está matemática se pone en acción por quienes enseñan en esta frontera?*

Así nació, en 2017, el taller "*(Des)Haciendo Matemática desde sexto a primero ESB*"—o, como cariñosamente lo llamamos, el *Deshaciendo*—, impulsado por docentes en ejercicio de sexto grado de primaria, docentes de primer año de secundaria de la Regional VI del Ministerio de Educación del Chubut, y un grupo de investigadores de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Esta comunidad de práctica se propuso generar un **espacio de diálogo profesional**, donde primero se discuten problemas matemáticos para luego diseñar actividades que faciliten su implementación en el aula, para potencialmente suavizar la transición entre niveles.

Desde el inicio, la premisa fue clara: **en el Deshaciendo no hay jerarquías**. Cada voz es escuchada y cada experiencia, valorada. Pero lo más importante: el Deshaciendo no es un espacio de respuestas predefinidas, sino de **producción colaborativa**, donde las preguntas son el motor del aprendizaje compartido. Y así, el trabajo en el Deshaciendo es una invitación constante a la exploración, la duda y el crecimiento profesional conjunto, que se resumen en nuestro lema: *"¡No sé! ¿A vos qué te parece? ¿Por qué?"*

El poder de la colaboración

En el corazón de "*(Des)Haciendo Matemática*" estaba la resolución de problemas como vehículo para el aprendizaje colaborativo. Estos problemas no sólo desafiaban nuestros conocimientos, sino también nuestras formas de comunicarnos y de construir significado en conjunto. Cada encuentro era una invitación a explorar nuevas perspectivas respecto a conceptos matemáticos nuevos, viejos y algunos un poco olvidados, a contrastar enfoques respecto a su enseñanza, y a desafiar nuestras propias certezas.

Recuerdo especialmente una discusión sobre criterios de divisibilidad. Mientras algunos colegas proponían soluciones algorítmicas, otros exploraban patrones numéricos y conexiones conceptuales. En medio de esta diversidad de enfoques, nos dimos cuenta de



algo fundamental: la riqueza de nuestras diferencias era precisamente lo que hacía valiosa nuestra colaboración. Juntos, podíamos ver más allá de nuestras limitaciones individuales y se abría la posibilidad de transformar nuestra propias prácticas.

Desde los primeros encuentros, la resolución colaborativa de problemas reveló una tensión latente entre **la matemática académica y la matemática escolar**. La matemática académica (MA) la pensamos como el conjunto de saberes construidos por la comunidad matemática y validados dentro del campo científico. La matemática escolar (ME), en cambio, es el resultado de un proceso histórico dentro de las instituciones educativas, influenciado por factores curriculares, pedagógicos y contextuales. La MA usualmente se rige por criterios de rigurosidad y abstracción, mientras que la ME está impregnada de estrategias didácticas que permiten acercar los conceptos matemáticos a los estudiantes.

Esta tensión se hizo evidente en las discusiones que emergieron sistemáticamente entre los integrantes de la comunidad. Los profesores de secundaria tendían a buscar definiciones formales y teoremas que garantizaran la validez de una solución, pues la matemática debía ser *abstracta y rigurosa*. En contraste, los docentes de primaria recurrían a ejemplos concretos, identificaban patrones y exploraban casos particulares, estrategias fundamentales de la práctica matemática para resolver problemas, y que motoriza el desarrollo de la misma como campo científico.

A modo de ejemplo, uno de nuestros primeros debates giró en torno a un problema clásico: *¿cómo dividir de manera justa una cantidad desigual de vasos llenos, medio llenos y vacíos?* Mientras los docentes de secundaria confiaban en algoritmos y cálculos formales para validar sus respuestas, los de primaria utilizaban representaciones visuales y razonamientos intuitivos. *“Tengo una respuesta gráfica, pero no sé si está bien, porque no puedo explicarlo con fórmulas”*, confesó una maestra de primaria: su respuesta era correcta pero no la podía validar por falta de la rigurosidad que le exigían sus pares de secundaria. Este tipo de intercambio permitió visibilizar las diferentes prácticas matemáticas que coexisten en la transición entre la escuela primaria y la escuela secundaria, que en última instancia, influyen en la forma en que los estudiantes perciben y aprenden la matemática en esta etapa crítica de sus biografías escolares.

Pero nuestras discusiones no se quedaban en el plano teórico. Cada idea era llevada al aula y puesta a prueba con nuestros estudiantes. Y cuando analizábamos los resultados obtenidos, volvíamos a reflexionar sobre la matemática y su enseñanza. Un momento, de los más reveladores fue el análisis de cómo los estudiantes representaban la multiplicación de fracciones. Mientras que las actividades planificadas colaborativamente se basaban en el

sentido geométrico de la multiplicación, la mayoría de ellos la interpretaban como una suma repetida. Estos experimentos nos ayudaron no solo a comprender mejor las trayectorias de aprendizaje de nuestros estudiantes, sino también a cuestionar nuestras propias prácticas.

¿Por qué seguimos enseñando ciertos conceptos de la misma manera, incluso cuando sabemos que no funcionan? ¿Por qué dejamos de enseñar ciertos conceptos, incluso cuando sabemos que promueven el saber hacer matemático? ¿Cómo podemos diseñar experiencias de aprendizaje más significativas para todos? Estas preguntas no tienen respuestas simples, pero en cada encuentro, en cada discusión y en cada puesta en común, nos acercábamos un poco más a la certeza de que la enseñanza de la matemática no es un acto solitario, sino una construcción colectiva en constante evolución.

Transformaciones profesionales

A lo largo de los años, la participación en "*(Des)Haciendo Matemática de sexto a primero ESB*" dejó una huella profunda en quienes la conformamos. Más allá de los conocimientos adquiridos, esta experiencia nos transformó como profesionales y como personas. Aprendimos a valorar el diálogo, a escuchar sin juzgar y a construir juntos un conocimiento que ninguno de nosotros podría haber alcanzado por separado, o por lo menos nos hubiera tomado muchísimo más tiempo.

Para muchos docentes, la matemática era vista como un desafío constante, un obstáculo más que un puente. Pero algo cambió cuando, en lugar de buscar respuestas definitivas, nos dedicamos a explorar preguntas, a compartir experiencias y a construir nuevos significados en comunidad. Así, esta iniciativa no solo transformó nuestras prácticas docentes, sino también nuestras creencias e identidades profesionales, como lo reflejan algunas de las voces de quienes han participado activamente en *Deshaciendo* y queremos compartir con ustedes.

L.C., con más de dos décadas de experiencia como maestra de primaria, reflexiona: "*Las reuniones del equipo me hicieron cuestionar mi formación y mi propio conocimiento matemático. Por primera vez, evalué continuamente mi práctica docente y, sobre todo, me relacioné con la disciplina sin miedo*". Este reconocimiento no llegó sin retos; el temor inicial a no estar a la altura cedió al poder de la colaboración. Con el tiempo, L.C. no solo encontró en la matemática una herramienta pedagógica poderosa, sino que le permitió convertirse en una referente del área en su región, liderando capacitaciones para sus pares.

La comunidad de práctica "*(Des)Haciendo Matemática*" no fue solo un espacio de



aprendizaje técnico; se convirtió en un terreno fértil para la reconstrucción de las identidades docentes de sus participantes. Al romper con la idea de que los saberes llegaban exclusivamente desde afuera –de teorías lejanas o de niveles educativos superiores–, el dispositivo posicionó a los docentes como **productores de conocimiento**. Como señala G.R.: *“Encontré en este espacio algo muy valioso: no solo se indicaba qué hacer, sino que se hacía y se discutía sobre la práctica con colegas de diferentes niveles educativos”*. Este proceso de co-creación de sentido generó una nueva manera de verse a sí mismos: ya no como meros ejecutores de estrategias, sino como actores clave en el diseño de la enseñanza.

La identidad docente, estrechamente ligada a las creencias sobre lo que significa enseñar, se transformó a través de la participación en la comunidad. L.E., quien al principio dudaba de su voz dentro del grupo, relata: *“Formar parte de este equipo me dio la confianza para dar voz a mis ideas, a mis fortalezas y, sobre todo, a enfrentar mis debilidades sin temor a superarlas”*. En este espacio, el miedo al error se disolvió en la confianza colectiva, y las identidades docentes, antes moldeadas por el aislamiento o las inseguridades, se resignificaron a partir del intercambio profesional.

Otro aspecto fundamental fue la **negociación de objetivos comunes y la construcción de un lenguaje compartido** entre docentes de distintos niveles educativos. La resolución de problemas matemáticos se convirtió en un **objeto de frontera**, un medio para tender puentes entre la enseñanza en primaria y secundaria. Este proceso no solo permitió una mejor articulación entre niveles, sino que también visibilizó las fortalezas y desafíos propios de cada ámbito, enriqueciendo las perspectivas de los participantes. En cada puesta en común, a menudo se escuchaba *“Muy bueno... Yo nunca lo hubiera pensado así”*. L.C. destaca: *“El intercambio con profesionales de distintos niveles, la investigación de casos y la búsqueda de prácticas pedagógicas que fomentan el pensamiento crítico han sido pilares fundamentales en mi desarrollo profesional”*.

La comunidad no solo transformó a los docentes como individuos, sino también como colectivo. La identidad profesional adquirió un sentido más amplio, arraigado en la pertenencia a un grupo que valoraba el aprendizaje continuo y la agencia colectiva. *“Así fue como, siendo una docente de nivel primario, me integré a esta comunidad colaborativa de formación profesional. Este espacio me ha proporcionado innumerables herramientas para desarrollar mi trabajo y para acompañar las propuestas pedagógicas en cada una de las instituciones donde me desempeño”*, afirma G.R.

Finalmente, el impacto de este proceso se reflejó en sus estudiantes. Al resignificar sus propias identidades, los docentes también transformaron las dinámicas en sus aulas. Las

actividades diseñadas colaborativamente no solo fortalecieron el aprendizaje matemático de los alumnos, sino que también promovieron una enseñanza más humana, crítica y situada. L.E. nos dice *“Ser parte de esta comunidad colaborativa me ha permitido repensar mi práctica diaria, cuestionar mis decisiones y fortalecer tanto mi labor docente como mi crecimiento personal”*.

Las historias de estas docentes son un recordatorio del poder de las comunidades de práctica. A través de la reflexión, el diálogo y el apoyo mutuo, no solo superaron sus propios miedos y desafíos, sino que también reescribieron lo que significa enseñar matemática en sus contextos. Más allá de las fórmulas y los números, el dispositivo *“(Des)Haciendo Matemática de sexto a primero ESB”* nos enseñó que el verdadero aprendizaje ocurre en la intersección de múltiples fronteras: entre niveles educativos, entre colegas y, sobre todo, dentro de cada uno de nosotros.

A modo de cierre.

Hoy, mientras escribo estas palabras, siento una profunda gratitud por haber sido parte de esta experiencia. La comunidad *“(Des)Haciendo Matemática de sexto a primero ESB”* no solo nos enseñó a ser mejores docentes, sino también mejores compañeros y, en última instancia, mejores personas. En un mundo donde la educación enfrenta desafíos cada vez más complejos, iniciativas como esta nos recuerdan que el cambio es posible cuando trabajamos juntos, cuando abrimos nuestras aulas al diálogo y cuando convertimos la incertidumbre en una oportunidad para aprender.

Las voces de los docentes que participaron en esta comunidad de práctica revelan algo esencial: **enseñar es un acto en constante evolución**. Atrevernos a cuestionar nuestras certezas, a explorar nuevas estrategias y a reflexionar sobre nuestra práctica es lo que nos permite construir una enseñanza más significativa. El empoderamiento profesional no surge sólo del conocimiento, sino de la confianza que se genera en la colaboración, en la escucha mutua y en la posibilidad de aprender unos de otros. Y el aprendizaje, lejos de ser un destino final, es un trayecto que se nutre con cada pregunta, con cada desafío y con cada intercambio con nuestros pares y estudiantes.

Este relato no es solo un testimonio de lo que hemos logrado. Es, sobre todo, una invitación. Una invitación a quienes buscan nuevas maneras de enseñar y aprender, a quienes intuyen que la matemática puede ser más que fórmulas y procedimientos, y a quienes creen que la educación tiene el poder de transformar vidas. Porque enseñar matemática no es solo transmitir conocimientos; **es construir puentes, abrir caminos y alimentar la curiosidad investigativa de las generaciones que vendrán.**



El desafío, entonces, es seguir creando y fortaleciendo comunidades donde la reflexión y la colaboración sean la base del desarrollo profesional. Espacios donde los docentes sean reconocidos como **productores de conocimiento**, donde la enseñanza se construya en comunidad, donde no haya respuesta, y donde cada pregunta sea una oportunidad para crecer. Si queremos una educación más humana, más justa y más significativa, debemos seguir apostando a la inteligencia colectiva, al aprendizaje compartido y a la fuerza de una comunidad que aprende junta.

El cambio es posible. **La pregunta es: ¿estamos listos para cruzar la frontera y (des)hacer la matemática juntos?**

Agradecimientos

A Luciana Díaz, Eliana Gomez, Cintia Negrette por trabajar a diario para que el Deshaciendo siga vivo. A Laura Carrasco (L.C.), Laura Espinoza (L.E.), y Gabriela Rodriguez (G.R.) por haberse animado a participar del Deshaciendo y haber aceptado la invitación a formar parte del equipo de investigadores. A los docentes que han participado en las diferentes implementaciones del dispositivo por sus valiosos aportes y enseñanzas. A la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco por haber financiado proyectos de investigación asociados al Deshaciendo.

Para leer más...

-Burton, L. (2009). The Culture of Mathematics and the Mathematical Culture. En O. Skovsmose, P. Valero y O. *University Science and Mathematics Education in Transition* (pp. 157-173). Springer New York.

-Esteley, C., Huang, R., Mellone, M., Soto, G., Eden, R., Coles, A. (2024) Contexts, Forms and Outcomes of Mathematics Teacher Collaboration. En H. Borko, D. Potari (eds.), *Teachers of Mathematics Working and Learning in Collaborative Groups* (pp. 69-134). New ICMI Study Series.

-Fiorentini, D. (2013). Learning and professional development of the mathematics teacher in research communities. *Sisyphus: Journal of Education*, 1(3), pp. 152-181.

-Fiorentini, D., Losano, L. (2024) Advances and Challenges of Collaboration as a Learning and Research Field for Mathematics Teachers. En H. Borko, D. Potari (eds.), *Teachers of Mathematics Working and Learning in Collaborative Groups* (pp. 413-429). New ICMI Study Series.

-Hargreaves, A. (2019) Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), pp. 603-621.

-Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland journal of higher education*, 9(3).

-Soto, G., Negrette, C., Díaz, A.L. y Gómez, E. (2020). I Don't Know! What Do You Think? Why? Collaborative Work Between Primary and Secondary School Teachers. En H. Borko y D. Potari (Eds.), *The Twenty-Fifth ICMI Study. Teachers of Mathematics Working and Learning in Collaborative Groups* (pp. 420-426). National and Kapodistrian University of Athens.

-Soto, G., Díaz, A. L., Gómez, E., Negrette, C., Carrasco, L., Espinoza, L., Rodriguez, G. (2023) (Des)Haciendo matemática. La colaboración al servicio del desarrollo del conocimiento matemático para enseñar. En Rosa Delgado-Rebolledo y Diana Zakaryan (Eds) *Actas VI Congreso Iberoamericano sobre Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas* (pp.39-46). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

R
RAYUELA
Escuela y Arte
@rayuelaeducacionyarte

La primera independencia es leer.

ESPECTÁCULOS DE NARRACIÓN ORAL

NARRADORA: ELIANA BRATOK

Un encuentro mágico de la mano de la literatura, la narración oral, el juego teatral, la música y la expresión corporal.

CONTACTO
(011) 36087945

La expresión corporal como lenguaje artístico en el Nivel Inicial

Eliana Bratok

La expresión corporal como lenguaje artístico en las instituciones educativas ocupa un espacio de enseñanza real a fin de promover el encuentro y reencuentro intencional de la persona con su cuerpo, sus sentimientos, sus emociones y su poder creador. Es un encuentro consigo mismo y con el mundo que lo rodea en un contexto socio histórico cultural determinado. Construye herramientas para liberar y transformar a las personas que la transitan, para hacer de este mundo un lugar más justo y amable para todas y todos.

Abordar la expresión corporal en las salas de educación inicial es una oportunidad para el encuentro de niños y niñas consigo mismo y con los demás en forma integral. Cada propuesta es una invitación para vivenciar, conocer y reconocer el cuerpo, el espacio y los objetos aportando así a la construcción de su corporeidad.

Cada cuerpo, está impregnado de la historia personal, familiar y colectiva. Espacio de recepción, reproducción y transformación.

La expresión corporal desde las salas de bebés a las salas de 5 años.

En el Jardín Maternal hay un fuerte trabajo que aporta a la construcción de la corporeidad de los y las bebés, desarrollándose propuestas para vivenciar el propio cuerpo y ampliar las posibilidades corporales y motrices. Desde esta mirada, el rol del adulto es quien andamia, acompaña con su cuerpo y sus acciones, sostenidas en una relación cálida, afectuosa, de mirada y brazos presentes. Las niñas y niños más pequeños/as son quienes expresan las necesidades y los sentimientos mediante el lenguaje corporal, ademanes y gestos, la exploración, el disfrute y la sensibilización.

A este lenguaje no verbal lo podemos enriquecer mediante propuestas motivadoras de expresiones gestuales, imitación, creación de movimientos producidos por el cuerpo y el rostro.

Laura Pitluk sostiene que los marcos pedagógicos actuales son amplios y abiertos, por lo cual abren las puertas a diversas opciones y a diferentes estilos de ponerlas en práctica,

siempre que mantengan una coherencia entre sí y con el enfoque educativo que les otorga sentidos a las instituciones en todos sus niveles y modalidades.

“Entonces, los docentes y las docentes se convierten en gestores y testigos del camino de crecimiento de los alumnos y alumnas. Estamos frente al desafío de acompañar a los niños y a las niñas en el proceso de reconocer que pueden “contar con su cuerpo” como medio de expresión y conocimiento. Apostamos a profundizar y ampliar los espacios escolares que acerquen a artistas, obras artísticas y que incluyan a los estudiantes como espectadores, construyendo una mirada crítica y estética de los lenguajes artísticos.

Uno de los objetivos principales del abordaje de la expresión corporal en la escuela es comunicar con el lenguaje del movimiento, por lo tanto los educadores deben estar predispuestos, abiertos y sensibles, para acompañar a sus alumnos y alumnas a descubrir y explorar el espacio que los rodea, que su cuerpo ocupa y que ocupan otros cuerpos. El movimiento, reconocer el cuerpo y sensibilizarse mediante el mismo, nos humaniza. Mejora los modos de expresión y comunicación consigo mismo y con los demás.” (Bratok, Eliana, en Pitluk, Laura “Los irrenunciables de la Educación Inicial”. Homo Sapiens. 2024).

La música en las propuestas de expresión corporal es un estímulo que puede potenciar u obstaculizar la práctica. Es necesario seleccionarla con criterios de calidad y en función de la actividad. Es importante priorizar la voz, los sonidos corporales, o sonidos producidos por los maestros y maestras o por los propios materiales u objetos con los que estamos interactuando.

Prestar atención de no abusar de las canciones que invitan a mover distintas partes del cuerpo y utilizar músicas que por sus ritmos y melodías nos invitan a explorar distintos desplazamientos y movimientos corporales. **La canción en sí misma no puede ser una actividad.**



Propuesta a modo de ejemplo: “La murga llegó al Jardín”



La expresión corporal como lenguaje artístico aborda la emoción, la posibilidad creadora, la sensibilización corporal, la exploración de los movimientos y el reconocimiento del cuerpo. Esta propuesta busca abordar contenidos vinculados con el cuerpo, los movimientos, la relación con la música y el vínculo con el cuerpo de los otros. Se hace foco en que la expresión corporal y la música como lenguajes artísticos en los Jardines de Infantes se enseñan y se aprenden, siendo uno de los propósitos fundamentales de la educación formal ampliar el repertorio cultural de los niños y las niñas. Sabiendo de la importancia del acercamiento a la cultura popular, sin pretender formar bailarines profesionales, presentando este tipo de propuestas de expresión corporal, acercan a la comunidad educativa toda, con los lenguajes de las artes.

Entre las distintas posibles actividades se proponen:

(Cabe destacar que cada docente decidirá cuántas actividades realiza en un solo día, y cuánto tiempo durará en total)

- Invitar al grupo a observar imágenes de bailarines y bailarinas de murga, se realizan preguntas que lleven a la descripción de las mismas haciendo hincapié en las posturas, actitudes, atuendos.





-Realizar comentarios sobre la historia de las diferentes murgas y la importancia para nuestra identidad.

-Retomar las imágenes de parejas de bailarines y bailarinas “murgueros” e invita a los niños y las niñas a “copiar” las poses y explorar sus posturas.

-En un espacio físico amplio de la institución, se coloca la música de murga para que los alumnos y las alumnas escuchen, y se interviene con preguntas acerca de la misma.

-Una vez que culmina la canción, se realizan algunas preguntas: ¿Conocen la música? ¿Reconocen algún instrumento? ¿Creen que esta música se baila solo o en pareja?

-Se propone bailar como ellos creen que se baila.

-Se realizan comentarios acerca de la música escuchada, se mencionan características de la misma, se recuerdan las imágenes compartidas en la primera actividad y se relacionan.

-Se comparte otra canción y se vuelve a invitar a bailar como ellos creen que se baila.

-Se propone intercambiar emociones, sensaciones, y sentimientos que les generó la escucha y el bailar.

-En un espacio amplio de la institución, se organiza una ronda grande de niños y niñas sentados en el suelo para esperar la visita de UNA MURGA (quienes estarán vestidos con atuendos característicos)

-Mientras disfrutan, aprecian y comentan lo que ven y sienten, se propone registrar las expresiones de los niños y las niñas con fotos y videos (previamente acordado y autorizado)

-Se invita al grupo a realizar preguntas o comentarios a los bailarines.

Aclaración: Si no es posible que una MURGA visite la institución se puede buscar un video de calidad. Se propone material audiovisual de YouTube.





-Invitar a los alumnos y las alumnas a bailar música de murga. En este momento es donde van a poner en práctica todos los saberes adquiridos con la experiencia de apreciar una murga.

-Se comparten tres canciones con esta dinámica.

-Se invita al grupo a sentarse en el piso, a respirar profundo, relajar comentar sobre el baile, sus experiencias y emociones.

Aclaración: los alumnos y las alumnas ampliaron su repertorio cultural con las imágenes observadas en las primeras actividades, la exploración de la música y la apreciación de murga en vivo o en video luego.

Invitamos a pensar en la posibilidad de compartir todo lo aprendido con las familias y el resto del Jardín; podemos ampliar esta organización de la enseñanza en un proyecto y armar nuestra propia murga, también, podemos seguir investigando sobre esta expresión artística y popular, además de ponerle el cuerpo a la música, organizar una muestra para compartir material sobre murgas, así mismo, podemos cortar la calle del Jardín y culminar una jornada con alguna canción “murguera”, bailar a la salida junto con las familias que los retiran de la institución.

Las fotos son de la murga “Prisioneros del delirio” de Sarandí, Provincia de Buenos Aires. Redes sociales para que conocerla más:

<https://www.instagram.com/murgaprisionerosdeldelirio?igsh=MThkbnk3cGpldGNjaA==>

Para leer más...

- Pitluk, Laura (2024). “Los irrenunciables de la Educación Inicial”. Ed. Homo Sapiens. Rosario.

Abordar la educación en valores en los Niveles Inicial y Primario con ideas creativas e innovadoras

Enrique Javier Peña Salinas

La enseñanza en valores en los Niveles Inicial y Primario es fundamental para formar individuos responsables, empáticos, comprometidos con la sociedad actual.

Para hacerlo de manera efectiva, es necesario emplear enfoques creativos e innovadores para motivar a los niños y promover su participación de forma activa.

Introducción

Conozcamos un poco de historia; desde la Edad Antigua entre los 3000 a.C. y 476 d.C. en Egipto, Mesopotamia, Grecia y Roma; ya predominaban valores como justicia, moralidad, lealtad a los dioses, respeto a la autoridad, democracia, libertad, sabiduría, bien común, disciplina y patriotismo.

Avanzando a la Edad Media, entre los años 476 d.C. y 1492 d.C. las denominaciones de los sistemas políticos: cristianismo, feudalismo e islam, se ponían en práctica valores como amor al prójimo, caridad, perdón, honor, valores caballerescos, generosidad y sumisión a Dios.

Avanzamos al siglo XIV y XVI, donde movimientos culturales, filosóficos y estéticos como el humanismo, predicaban valores como la dignidad humana, libertad de pensamiento, creatividad, conocimiento y uso de razón.

En el siglo XVIII con el movimiento de Ilustración se prueben los derechos humanos como la libertad, igualdad y fraternidad, y pensadores como Locke, Rousseau y Voltaire incorporan valores como la democracia, libertad individual y la igualdad ante la ley.

Con la Revolución Francesa en el año 1789, se consolidan los valores de libertad, igualdad y fraternidad.

Y se erradican las formas contemporáneas de esclavitud, con la doctrina que defiende la anulación de leyes, preceptos o costumbres relacionados o relativos al esclavismo, creando el valor de la dignidad humana como un derecho universal.

Ya para el siglo XIX y XX, predominan valores como el éxito económico, disciplina, ética de trabajo, progreso, justicia social, competencia y libertad de mercado. Al igual se crean los derechos civiles y humanitarios como los derechos de la mujer, el respeto al ambiente y conciencia ecológica.

En el siglo XXI, prevalece el respeto a la diversidad, ética de la inteligencia artificial, impacto global, justicia climática y derechos de los animales.

Marco conceptual

Vamos a definir la palabra valor, estas son creencias o cualidades que guían el comportamiento humano determina lo que es importante en la vida. Dentro de sus principales exponentes tenemos Sócrates, Immanuel Kant y Max Scheler.

Los valores representan las convicciones básicas de un modo específico de conducta o estado final de existencia, es personal o socialmente preferible a un modo de conducta o estado final de existencia opuesto Rockeanch (1973). De modo, que el valor contiene un elemento de juicio que transmiten las ideas de un individuo como lo que es correcto, bueno o deseable, por ello tienen tantos atributos de contenido como de intensidad (Robbins, 1999); la intensidad denota su importancia e influencia en las actitudes y comportamiento humano, sea individual o socialmente.

Dentro de las características principales de los valores tenemos: universalidad, durabilidad, normatividad, jerarquía, interacción, identidad, aplicabilidad y consistencia.

Estas características son esenciales porque los valores no solo guían el comportamiento humano sino también forman una sociedad más equilibrada y respetuosa.

Los valores son la base que guía el comportamiento humano, fortaleciendo la convivencia y el desarrollo de una sociedad armónica. Estos fomentan la responsabilidad, promueven el respeto, desarrollo de empatía, fomento de la honestidad, construcción de la justicia, impulso de la solidaridad, fomento de la tolerancia, desarrollo del trabajo en equipo, formación de ciudadanos críticos, fomento de la solidaridad, entre otros principios fundamentales.



Podemos clasificar los valores: valores personales, valores familiares, valores sociales, valores culturales, valores morales, valores religiosos, valores económicos, valores estéticos, valores ecológicos, valores políticos, valores profesionales y valores universales. Cada una de estas categorías desempeña un papel importante en la vida diaria y en la interacción de los seres humanos en el entorno, formando una base sólida para la armonía, el desarrollo personal y la cohesión social.

Los valores universales son normas morales y sociales que se comparten en todo el mundo, independientemente la época, lugar, clase social, culturas; Los valores humanos son como el ADN de nuestra ética y moral.

Mencionaremos algunos valores universales: respeto, honestidad, responsabilidad, justicia, solidaridad, tolerancia, empatía, libertad, paz, amor, igualdad, gratitud, perseverancia, humildad, generosidad, integridad, compasión, paciencia, lealtad, autodisciplina, bondad, fraternidad, autenticidad, valentía, altruismo, fidelidad, entre otros.

Marco teórico

Es clave implementar estrategias creativas e innovadoras, que capten el interés de los estudiantes y fomenten su participación activa. Algunas estrategias claves incluyen el uso de juegos de roles y dramatizaciones, cuentos interactivos como los cuentos de decisión múltiple, los cuentos con actividades integradas, cuentos digitales interactivos, cuentos con preguntas reflexivas y los cuentos participativos.

También al emplear proyectos como huertas, murales, revista escolar, ferias de ciencias, obras de teatro, campañas de siembra de árboles y reciclaje, eventos deportivos, club de lectura, libros digitales colaborativos, construir refugios para animales callejeros, campaña de sensibilización ambiental que fortalecen el trabajo en equipo, el compromiso social, la integración de tecnología educativa y juegos que refuercen los valores de forma lúdica.

Asimismo, espacios como el Rincón de valores, Rincón de la reflexión, Rincón de los acuerdos, Espacio para el diálogo, Rincón de las historias con valores, Rincón de los juegos cooperativos, Espacio de resolución de conflictos, Rincón de las emociones y valores, Espacio para el cine-foro sobre valores, Rincón del arte para la convivencia, Espacio para proyectos colaborativos, Rincón del trabajo en equipo, Espacio de los actos de bondad, Rincón de la convivencia pacífica, Espacio de las palabras positivas, Rincón de las

dinámicas grupales, Espacio de intercambio cultural, Rincón del respeto y la escucha activa, Espacio para actividades al aire libre sobre valores, Rincón de los cuentos y fábulas, Espacio de agradecimiento y reconocimiento, ayudan a que los estudiantes internalicen y practiquen habilidades esenciales como la empatía, la asertividad y la solidaridad. Estas propuestas posibilitan que los valores se aprendan de manera práctica, significativa y duradera.

Ideas de propuestas

Las ideas creativas e innovadoras para fomentar valores y abordar la Educación en valores en los Niveles Inicial y Primario, se centran en el desarrollo de estrategias dinámicas, lúdicas, divertidas, significativas y cuidadosamente adaptadas a las necesidades emocionales, cognitivas y sociales de los niños.

Estas propuestas buscan transmitir conocimientos teóricos sobre los valores, crear entornos enriquecedores donde los niños puedan experimentar, interiorizar y practicar valores fundamentales en su vida diaria.

Estas ideas están diseñadas para ir más allá de las metodologías tradicionales, integrando enfoques que promuevan el aprendizaje experiencial, colaborativo y contextualizado. Estas herramientas permiten a los estudiantes comprender los valores en acción, conectándolos con situaciones reales y relevantes para su entorno.

Además, se fomenta la participación activa de todos los miembros de la familia y toda la comunidad escolar, fortaleciendo la coherencia entre los valores promovidos en el aula y aquellos vivenciados en el hogar y la sociedad.

A través de estas iniciativas, los niños no solo adquieren habilidades sociales y emocionales esenciales, sino que también se convierten en agentes de cambio positivo, capaces de aplicar los valores aprendidos en diversos contextos a lo largo de su vida.

Dentro de las ideas creativas e innovadoras para fomentar valores y abordar la Educación en valores en los Niveles Inicial y Primario pueden ser:

a.- cuentos.

b.- diario de los valores.

c.- eventos o actividades: academia de valores, catedra de valores, olimpiada de valores, festival de valores, embajadores de los valores, escuela de valores, rincón de valores, campamento de valores, obras de teatro, el valor del mes, caminata de valores, club de



valores, árbol de valores.

d.-mi diario de la gratitud.

e.- catedra de la paz.

f.- pasapalabras de valores.

g.- canciones: "Color Esperanza" - Diego Torres, "Qué canten los niños" - José Luis Perales, "Vivir mi vida" - Marc Anthony, "We Are the World" - USA for África, "Man in the Mirror" - Michael Jackson, "Imagine" - John Lennon "Amigos para siempre" - José Carreras y Sarah Brightman, "Hakuna Matata" - Banda sonora de El Rey León, "Heal the World" - Michael Jackson, "La puerta violeta" – Rozalén.

h.- escalera de valores personales.

i.- bingo de valores

j.- memorama de valores

k.- receta para el amor, tarta de compañerismo, caldo de la superación, torta de humildad.

l.- pasaporte de valores.

m.- mural colaborativo de valores

n.- caja de las buenas acciones

o.- adivina el valor

p.- huerta de valores, cada planta representa un valor.

q.- películas o cortometrajes que aborden valores

r.- carrera de relevos de valores

s.- sombreros de valores

t.- mercado de valores, creando un intercambio simbólico donde los niños “compre” experiencias o historias relacionadas con valores.

u.- carta a un héroe de valores

A modo de cierre

Llamado a la acción

Educación en valores es mucho más que enseñar conceptos; es formar seres humanos que puedan convivir con respeto, empatía y solidaridad. Durante los primeros años de vida, los niños están construyendo las bases de quienes serán en el futuro, y es ahí donde la Educación juega un papel esencial. Cuando usamos estrategias creativas y dinámicas, no solo captamos su atención, sino que también les damos herramientas para que entiendan y vivan los valores en su día a día.

Cuentos, juegos, canciones o actividades en grupo no son solo entretenidas; son momentos valiosos donde sembramos el respeto, la responsabilidad y la compasión en sus corazones.

Pero lo mejor de todo es que lo aprendido no se queda en el aula. Se lleva a casa, se comparte con los amigos y, poco a poco, va transformando a toda la comunidad.

Lo que hacemos hoy, por pequeño que parezca, tiene el poder de marcar el futuro. Cada valor que sembramos en un niño es una semilla que crecerá y dará frutos, ayudando a construir un mundo más justo y lleno de esperanza.

Así que la pregunta es: ¿estás listo para empezar? Cada gesto, cada palabra y cada acción cuenta. El cambio comienza contigo y puede llegar mucho más lejos de lo que imaginas.

Para leer más...

- Del Vitto, V. I. (2020). Didáctica de los valores en el nivel inicial: La gran tarea de educar en valores desde la neuroeducación. Editorial Independiente.
- García, M. (2019). Valores para vivir: Educación y actividades para niños de 3 a 7 años. Editorial Educativa.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2017). Educación de valores: Guía del formador.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). (2015). Manual para docentes de educación inicial y primaria. FAO.
- Gross, J., & Manzano, P. (2018). Necesidades educativas especiales en educación primaria. Editorial Ministerio de Educación de España.
- Editorial Casals. (2021). Educación en valores cívicos y éticos para primaria.
- Educación 3.0. (2021). 40 libros para educar en valores.
- Aldeas Infantiles SOS. (2021). 7 libros para educar en valores a tus hijos/as.
- Educo. (2020). Actividades para trabajar valores en primaria.

Lic. Laura Pitluk
LOS IRRENUNCIABLES DE LA
EDUCACIÓN INICIAL
LA PLANIFICACIÓN
Y LAS PROPUESTAS DE
ENSEÑANZA...
Especificidades para el
Jardín Maternal y el Jardín de
Infantes.

*encuentros virtuales de 18 a 20 hs.
"VOLVEMOS EN MAYO 2025"
(grupos reducidos)

Asistente pedagógica
Lic. Cristina Schamún

*Para información escribir a:
educacion.crisschamun@gmail.com

En una sociedad en la que avanza la idea de que la Tierra es plana negando -incluso desde personajes que consiguieron algo de poder y hoy están en el gobierno- las evidencias presentadas por astrónomos, matemáticos, físicos, geógrafos, navegantes o la simple observación del cielo; donde la creencia de que las vacunas pueden causar autismo o que no pueden salvarte de la muerte a pesar de la evidencia presentada por inmunólogos, microbiólogos, farmacólogos, bioquímicos, etc.; donde se niega la existencia del calentamiento global a pesar de la cantidad de evidencias presentadas por climatólogos, geólogos, oceanógrafos, biólogos y físicos, es lógico que con toda tranquilidad se nieguen las investigaciones de Piaget, Vigotsky, Emilia Ferreiro, Delia Lerner y Frida Perelman, entre otros. Hemos leído y llevado al aula durante muchos años, comprobando una y otra vez la validez de las investigaciones de los autores mencionados, enmarcando nuestra práctica en un marco teórico científico constructivista. Todos los que hemos estado al frente de un primer grado, en mi caso durante más de doce años, podemos dar testimonio de esto.

El marco teórico que sustenta el plan de fluidez lectora que se presenta en tantos espacios educativos en la actualidad, se apoya sobre falsos supuestos y modas pasajeras pretendiendo echar por la borda décadas de investigación.

Es fácil caer en la trampa de confiar en TikTok como fuente de información en lugar de tomarse el trabajo de leer e investigar en fuentes más confiables y con sustento. La pereza intelectual se abre paso en la sociedad de la mano de propuestas mágicas, una serie de recetarios que prometen resolver todo en cuatro o cinco fáciles pasos.

Los docentes formamos parte de esta sociedad y no estamos exentos aunque tantos no queremos ser parte de este empobrecimiento cultural.

El abordaje y el marco teórico constructivista es más difícil de comprender que el conductista. Las teorías complejas muchas veces son más difíciles de divulgar y concretar que las simples. Parece una obviedad, pero un marco teórico constructivista es apasionante, rico y complejo, y hay ideas complejas que no pueden reducirse o simplificarse sin que pierdan su profundidad original.

Las investigaciones están al alcance de todos y de forma gratuita. Sus autores no tuvieron tiempo de convertirse en tiktokers o influencers porque tuvieron que trabajar duro para sustentar sus hipótesis con seriedad y rigor. Es bueno estar atentos a los avances, pero debemos estar prevenidos de los nuevos programas que, como espejitos de colores, nos prometen el éxito fácil y lineal.

En contraste, los marcos teóricos constructivistas, que han sido desarrollados y validados durante décadas, ofrecen una base sólida para entender cómo los seres humanos construimos nuestro conocimiento y nuestra comprensión del lenguaje. El constructivismo ha demostrado que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo, en el que los individuos crean sus propios conocimientos y significados a través de la interacción con el entorno y con los demás.

¿Qué es leer?

En el plan de fluidez lectora la definición de comprensión lectora se orienta hacia la transcripción de grafemas a fonemas, es decir que si el alumno conoce los sonidos de las letras podrá leer fluidamente, con una entonación correcta y por lo tanto comprenderá lo que está leyendo.

Aquellos que estamos frente al aula sabemos perfectamente que hay niños que vocalizan sin dificultad un texto sin comprender lo que están diciendo. La traducción de grafema a fonema no implica comprensión. Yo mismo podría leer un texto en inglés, por fonética y al terminar no tendría la menor idea de lo que acabo de decir. Y es que leer es mucho más que saber cómo suenan las letras.

En este “nuevo programa” se sugiere que los alumnos deben conocer primero las palabras para luego comprender las oraciones. En realidad, la comprensión de las palabras se produce dentro del contexto en el que están insertas. Las estrategias de lectura son mucho más complejas y avanzadas que simplemente leer palabra por palabra. Los niños desarrollan una comprensión más profunda y activa de los textos utilizando diversas estrategias para construir significados. Las estrategias de lectura están más cerca de ser estrategias de anticipación, control y corrección de esas anticipaciones que ser simplemente descifrado de sonidos. Leer no se trata de una simple técnica que se aprende por repetición y automatización como quien aprende a manejar un auto.

Delia Lerner y otras autoras en el libro *“Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica”* describen tres principios orientadores del trabajo en el aula:

- 1) reconocer al niño como constructor de su propio conocimiento.
- 2) favorecer la producción cooperativa del conocimiento.
- 3) restituir a la lengua escrita su carácter de objeto social.



Reconocer al niño como constructor de su propio conocimiento no significa, como algunos inadecuadamente consideran, dejar a los niños y niñas abandonados a su propia suerte. Se trata de incorporar la lengua escrita y para ello necesita modificar los instrumentos cognoscitivos previamente contruidos enfrentándose a las contradicciones que se presentan entre el objeto de conocimiento y los instrumentos de los que dispone para comprenderlo. Como explica Piaget en sus escritos: *los objetos serán cognoscibles en la medida en que el sujeto pueda incorporarlos a los esquemas de asimilación de que dispone.*

Favorecer la cooperación como factor para el avance del conocimiento

No hay que confundir cooperación con repetición a coro. La cooperación involucra un intercambio entre los integrantes de un grupo en torno a los intentos de comprensión de un objeto de conocimiento, en este caso la lengua escrita. Se trata del intercambio de hipótesis entre individuos en función de este intento. Una de las tareas del docente implica poseer un buen diagnóstico de sus alumnos en la etapa en la que se encuentran, en este caso comprender cómo piensan y sustentan sus estrategias lectoras. La comprensión de este diagnóstico posibilita agrupar a los alumnos del grado, por ejemplo, de forma tal que las hipótesis que manejan estén lo suficientemente cercanas entre ellos como para que se comprendan entre sí y puedan enriquecerse en ese intercambio, ya que en muchas oportunidades si las ideas están demasiado alejadas no dialogan.

Función social de la lengua escrita

La función social no está determinada solo por lo que pasa paredes adentro de la escuela sino, y fundamentalmente, por su valor de comunicación a distancia, registro de memoria, organización de la información (que efectivamente tiene un rol privilegiado en la escuela), reflexión sobre las propias ideas (referido a aquello que permite externalizar una idea y volver a ella como lector). Definitivamente nadie aprende a leer por y para repetir “como un loro”: *La araña con maña daña la leña, la araña con maña teje la telaraña, la araña con maña es una tacaña; como proponen los nuevos documentos de Fluidez lectora.*

La apropiación de la lengua escrita es un proceso activo en el que los niños construyen sus propios conocimientos a través de la experiencia con los textos. En *"Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño."*, Ferreiro describe cómo los niños **construyen significados de manera progresiva y activa**, comenzando con ideas previas sobre la lengua escrita y ajustándolas conforme interactúan más profundamente con los textos.

Los niños no aprenden a leer de forma lineal: en lugar de seguir un camino fijo o de aprender de manera estrictamente secuencial, los niños exploran, prueban y ajustan su comprensión sobre la lengua escrita a medida que interactúan con ella. El adulto que haya participado de este aprendizaje podrá dar testimonio de este camino que los niños transitan en su alfabetización.

La lectura es un proceso de construcción de sentidos: en lugar de simplemente reconocer palabras, los niños deben aprender a darles sentido dentro de un contexto, integrando el conocimiento previo con el nuevo.

Los errores no son errores, son parte del proceso de aprendizaje: los errores de los niños al principio del proceso de aprendizaje no deben verse como fallos, sino como parte natural del proceso de construcción del conocimiento. Los niños desarrollan estrategias progresivamente para entender y usar la lengua escrita. Se trata de una sucesión de estrategias que se superan a medida que el niño profundiza en esa construcción del conocimiento. Pensar a las características de cada estadio como un error es igual que pensar que un niño que gatea está haciendo las cosas mal porque debería caminar erguido sobre sus pies; es desconocer las etapas previas en la construcción del conocimiento específico.

El rol activo del niño: el niño es un sujeto activo en sus procesos de aprendizajes, no aprenden de forma pasiva; en relación a la apropiación de la lengua construyen activamente sus conocimientos al interactuar con textos, al probar hipótesis sobre la lengua escrita y al recibir retroalimentación del entorno, de sus pares y los educadores.

El programa mencionado también se refiere a un sujeto activo, sin embargo las estrategias que propone implica copiar al docente, leer de memoria, leer al unísono... más cercano a una actividad pasiva en la que el niño no se reconoce como sujeto de conocimiento sino como un copiadador de modelos. No está necesariamente mal reconocer modelos, pero no serían estas las actividades en las que los alumnos participan como sujetos activos. Por otro lado, las mismas actividades que se proponen como ideas superadoras no son más que viejas -antiquísimas- ideas maquilladas de nuevas.

Por ejemplo, practicar en primer grado leyendo (como se mencionó):

La araña con maña daña la leña

La araña con maña teje la telaraña

La araña con maña es una tacaña

Si esto recuerda a “*Ese oso se asoma*” o “*Mi mamá me mima*” o “*Susi asa los sesos*”, es así, porque este *enfoque* solo es lo viejo en traje nuevo.



Luego, casi como una broma, se propone el siguiente texto:

Mi loro canta y baila

Lucas tiene un loro rojo y verde.

El loro come semillas, silba y canta:

¡La cucaracha, la cucaracha

ya no puede caminar;

porque no tiene,

porque le faltan

las dos patitas de atrás!

Un día se subió a la cabeza de Lucas y se puso a bailar.

y se proponen las siguientes actividades en una especie de secuencia que se repite una y otra vez a lo largo de uno de los documentos que presenta este enfoque:

- 1) Ahora leemos en eco.
- 2) Ahora leemos a coro.

Como maestro, no puedo evitar la imagen de un grupo de niños y niñas repitiendo como autómatas (o como loros) el texto que proponen y me entristece, porque el texto del loro que canta y baila puede ser leído por niños o por loros indistintamente y luego asumiremos que unos y otros demuestran su capacidad lectora de la misma manera.

El mismo documento, más adelante, propone leer las palabras lo más rápido posible y esa rapidez será cronometrada. De esta manera la rapidez será igual a la comprensión o eficiencia lectora. Preocupan los problemas que tendrán los niños y niñas con dificultades de dicción, de inhibición frente a sus compañeros, asumiendo que su comprensión lectora depende de la velocidad con la que hablan en voz alta. Ni pensar en estudiantes mudos o sordos. ¿Se evaluará la velocidad con la que mueven las manos si continuamente se sobrevaloran la rapidez de la verbalización por sobre la profundidad de la comprensión lectora?

El enfoque que se está queriendo establecer -apelando al fracaso de aquello que se viene desarrollando y en lugar de establecer las actualizaciones necesarias- propone, contradiciendo las investigaciones psicolingüísticas existentes, que la fluidez con la que se lee es proporcional a su comprensión. Estas investigaciones están disponibles paso a paso para poder ser contrastadas o constatadas desde hace al menos 20 o 25 años. **No existe una relación necesaria entre los aspectos externos de la lectura en voz alta y la comprensión del significado: las vacilaciones, fragmentaciones y repeticiones que aparecen con frecuencia en la lectura realizada por algunos de los alumnos no pueden ser**

consideradas como índices de un déficit en la comprensión, ya que la discusión del significado revela que ellos comprenden los textos en forma similar a la de otros niños que leen en forma más fluida.

“... muchos niños se ven obligados a librar una batalla entre su tendencia espontánea a generar significado y la exigencia escolar que los induce a reproducir fielmente las palabras que componen el texto... La lectura se hace menos fluida porque no se le permite al niño anticipar” (Alicia de Pizani, Magaly Muñoz de Pimentel y Delia Lerner. Caracas, 1987). Hay que tener en cuenta que una lectura eficiente es una lectura que anticipa y no una que decodifica palabra a palabra.

Las estrategias que propone el constructivismo son consecuencia del desarrollo y la investigación específica en el área pedagógica sustentada a su vez en las investigaciones de Piaget, y no una mera traspolación de conceptos. La neurología, las neurociencias y la neurolingüística son campos científicos que no tienen como objetivo desarrollar didácticas, aunque aportan elementos útiles para ello. Si bien no es posible negarlas, aún no se hicieron investigaciones sobre ellas en el campo de la docencia. Esto puede llevar a una falta de profundidad y coherencia en la comprensión de lo que debemos hacer en el aula y a una sobrevaloración de la neurociencia como explicación única y definitiva de los procesos cognitivos. Por ello la intención de justificar prácticas docentes en ellas conforman un riesgo que pareciera esconder objetivos e intereses alejados del deseo de aportar a una escuela oportuna.

A modo de cierre

Todo se trata de una vieja idea: simulamos enseñar, los alumnos (y los loros) simulan entender. Todos nos quedamos tranquilos. Habrá herramientas de evaluación diseñadas para simular el cumplimiento de los objetivos planteados. Por ejemplo: el alumno lee de corrido, en un tiempo aceptable y tabulable, por lo tanto, sabe leer. ¿Todos felices?

Para leer más...

- Palacios De Pizani, Alicia, Muñoz de Pimentel; Magaly, Lerner de Zunino, Delia. (1987). Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica. Segunda Edición. Capital Federal Aique Grupo Editor.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.

Compartiendo Experiencias: Bebeteca

Mariela Bagatoli, Rocío Sánchez y Yamile Lacher.
Jardín Materno Infantil U.E.G.P.Nª 75 “Mundo de colores”, Chaco.

“Nunca es demasiado pronto para acercar a los niños a los libros. Y es que los bebés nacen con necesidades primarias de alimentación, afecto, sueño y también de relatos”.
Marie Bonnafé

Introducción

Impulsar a la lectura es un compromiso básico y social. Para ello la Bebeteca puede enriquecer espacios de libre expresión en la familia. La atención está enfocada en la primera infancia reconocida como estadio de desarrollo cerebral más intenso de toda la existencia humana, siendo así fundamental proporcionar una estimulación y nutrición adecuada para el momento más sensible y receptivo a influencias del entorno. Todos los desarrollos y aprendizajes que se adquieren durante este período dejan una huella imborrable.

La lectura en la primera infancia, desde la perspectiva del ámbito de la biblioteca, ofrece a los niños oportunidades para su relación, expresión, exploración de mundos posibles y el desarrollo de la imaginación y la motivación, conllevando al aprendizaje significativo. Por lo que, día a día, cobra más importancia el acceso del niño a la biblioteca y al mundo del libro.

Su creación fortalecerá los distintos tipos de lectura (afectiva, visual, auditiva, y escrita) aun no estando escolarizado, que atiendan las necesidades e intereses de la niñez.

Por tanto, una biblioteca para los más pequeños se presenta como el espacio de animación a la lectura para niños de 0 a 6 años, que cuenta con libros acordes a su edad y que ofrece servicios y actividades como la animación lectora, préstamos de libros o charlas sobre cuentos, propiciando la lectura temprana. La investigación, se configura y presenta en seis capítulos para su mejor desarrollo y comprensión.

Fundamentación

Esta biblioteca está dotada de libros especiales, hechos de materiales resistentes y confiables para un uso que incluye el viaje a la boca, algunos están lavables, otros son de tela como los libros almohada, los hay con figuras tridimensionales, con ojos movedizos, títeres, con mucho color e imágenes sencillas, con diversas texturas. El espacio ofrece almohadones, algunos juguetes, alfombras.



* La palabra Bebeteca proviene de la voz de Georges Curie “BEBETHEQUE” (1924) “Espacio de paz donde poder establecer vínculos de afecto a través de los cuentos Y en el que la lectura sea mirar, escuchar y compartir”.

* Según Yolanda Reyes, escritora y directora de espantapájaros taller, el propósito de una bebeteca es crear espacios para que los más pequeños crezcan entre libros y envueltos en palabras como una forma de estimular su desarrollo afectivo e intelectual y propiciar Entre adultos y niños alrededor del arte y la literatura.

Objetivos:

- Fomentar el gusto por la lectura en los niños, desde temprana edad.
- Orientar a los padres en la elección de los libros para sus hijos, acorde al sesgo etario.
- Brindar herramientas para estimular el lenguaje.
- Promover el desarrollo social.
- Vincular a la familia y a los niños a través de la lectura.

ITINERARIO DE ACTIVIDADES PARA LA FAMILIA

- Buscar libros que haya en la casa, que sea acorde a su edad y de su agrado.
- Armar un rincón de lectura en casa.
- Compartir un momento de lectura de cuento junto al niño.
- En familia plasmamos la experiencia vivida.
- Grabar dicho momento compartido.
- El cuento compartido en familia, lo traemos al jardín.
- Confeccionar un cuento para compartirlo en la sala.

EXPERIENCIAS VIVIDAS EN LAS CASAS, ESCRITAS POR LAS FAMILIAS

- ”En esta experiencia relacionada con cuentos y en familia, los momentos vividos fueron variando constantemente. Giangelina, a su corta edad, encuentra más fascinación en los dibujos que en escuchar la lectura de los cuentos. Por este motivo nos vemos en la preferencia de hojear el cuento en conjunto con ella, disfrutando de las imágenes, intercambiando con la lectura en voz alta. Es un ritual encantador, vivenciando en familia diferentes momentos de lectura.” Flia. de Giangelina.

- “Creación del espacio en familia: en mi habitación con mamá y papá construimos un rincón para disfrutar de mis libros e imaginar historias. Mi mamá y papá siempre me cuentan historias a partir de mis libros y yo aprendo los nombres de los animalitos y su amistad. Pasé una tarde jugando con mis libros, pero elegí el que más me gusta, porque me di cuenta que si toco algunos botones, hace los sonidos de animales y mis papis me cuentan historias sobre sus aventuras.” Flia. de Martina.
- “Cuando mamá y papá construyeron nuestra casa supieron desde el primer momento que este rincón sería ideal para que mi hermanito y yo tengamos un lugar para nosotros, pero bien cerquita de la cocina y el comedor donde siempre se desarrolla la dinámica familiar. Nuestro rincón infantil tiene una estantería dividida en secciones, justo a mi altura se encuentran los libros y la alfombra para armar en el piso. Tenemos libros con texturas para el agua para colorear, muchos cuadernos para dibujar y hasta libros para hacer aviones de papel. En la pared tenemos lindos cuadros y un tablero Montessori con el que me encanta jugar porque tiene llaves de luz, enchufes, llaves de agua y pasadores. Con mi hermanito jugamos mucho todos los días con bloques, rompecabezas, autos y mucho más que al finalizar guardamos en nuestro rinconcito infantil.” Flia. de Alfonsina.
- “Nuestro momento y rincón de lectura fue uno de los lugares de mi casita, en la que me siento todas las mañanas y tardes con mi hermano mayor a jugar. Dylan, mi hermano mayor, me contó uno de sus cuentos cuando él era bebé, los cual mamá todavía los guarda. El libro elegido fue “El tigre Tigrin”. Mamá y papá solo estaban de espectadores y escuchando con atención. Mientras que yo exploraba otros libritos y escuchaba por momentos con atención a mi hermano, me reía mientras lo miraba y escucha el cuento. Queriendo explorar el mismo tirándome encima de mi hermano, intentando alcanzar y poniendo mi cara de picarón. Mi hermano no dejaba de leer y de mostrarme las imágenes a las cuales a mí me agradaban y me gustaba porque lo veía como juego. Siempre mi hermano me cuenta y muestra con imágenes y títeres, cuentos que a mí me gustan mucho escucharlo y luego explorarlos y más que nada llevarlos a la boca. Fue un momento muy lindo que comparto todos los días con mi hermano en nuestro rincón de juegos y travesuras y esta vez fue solo momento de lectura.” Flia. de Ian Lucas.



“Toda percepción estética que provenga de la experiencia artística deja huella en nosotros. El hecho de que el arte sea un lugar de experiencia significa que los chicos y los grandes aprendemos algo más acerca de nosotros mismos y sobre el mundo, nos conmovemos y vivimos estados de goce que movilizan profundamente las células de nuestro espíritu”. María Emilia López



Stand de los las obras literarias realizados
Por los padres.



Compartiendo en familia, canciones, cuentos, imaginación

“La literatura y los relatos en la educación de niños nutren su imaginario y favorecen un encuentro con la fantasía, la sorpresa. La palabra literaria ofrece la posibilidad de construir vínculos humanos, le brindan experiencias de exploración, de apropiación. La literatura para la infancia está provista de sonidos, de imágenes, con mundos fantásticos, lejanos o cotidianos, que les permiten entrar y salir de esos mundos provocando placer y disfrute.

Para que esto suceda, es necesario brindarles a diario experiencias literarias, ofrecerles la oportunidad de estar en contacto con libros, imágenes y obras de artistas. El libro al alcance de las niñas y los niños es un modo de fortalecer y construir “desde la cuna” el gusto por la literatura, pensando siempre en un adulto mediador que con su voz acompaña, envuelve, lee y cuenta historias para construir cooperativamente trama de significaciones que la imagen y el texto combinados proponen.” Mabel Zimmermann

Finalizando nuestro proyecto

- Realizamos distintos rincones de lecturas en el patio del jardín.
- Mostramos lo realizado con las familias en casa.
- Damos un tiempo a los padres a compartir con los niños.
- A jugar en el rincón de títeres con los niños
- Invitamos algunos padres a poder compartir un cuento hecho en casa.
- Leer adivinanza y trabalenguas.



A modo de cierre

Pensar las salas de Jardín Maternal como un escenario para la expresión estética, es pensar en tales experiencias como un derecho que tienen los niños. Acercarlos a percibir y disfrutar sensiblemente de variadas manifestaciones del arte, de la cultura y de los distintos lenguajes expresivos, como la literatura, la música, entre otros, habilita nuevas formas de mirar y enriquecer el desarrollo integral de los más pequeños. En relación a esto, el rol del docente es relevante en la selección y determinación de procesos que estimulen y acerquen a los niños a la creación y al goce estético.

www.laurapitluk.com.ar

Un espacio de la LIC. LAURA PITLUK
dedicado a docentes, coordinadores,
estudiantes y directivos del Nivel Inicial.

Información sobre Libros y Revistas, Cursos presenciales y virtuales,
Jornadas de actualización educativa, Artículos y mucho más...

Travesías
didácticas
Creando huellas en la Educación

WhatsApp +54 9 11 5144- 9030

Trayectoria profesional

PUBLICACIONES | CURSOS | CONTACTO

Laura Pitluk



Laura Pitluk

Especialista en Nivel Inicial.

Asesora y capacitadora en instituciones educativas en todos los niveles.

Organizadora y participante en diversos congresos, cursos y jornadas educativas.

Profesora de Educación Preescolar.

Lic. y Profesora en Ciencias de la Educación egresada de la UBA. Especialista en Didáctica.

TRAYECTORIA PROFESIONAL

- Especialista en Nivel Inicial. Profesora de Educación Preescolar.
- Lic. y Profesora en Ciencias de la Educación egresada de la UBA.
- Especialista en Didáctica egresada de la UBA. Asesora de instituciones educativas.
- Capacitadora en la Escuela de Capacitación Docente/Escuela de Maestros perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires desde 1996 a 2020.
- Capacitadora en la Dirección de Educación Inicial perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires desde 2005 a 2020.
- Coordinadora del Taller de Construcción de las Prácticas Profesionales y Profesora en diversas asignaturas y talleres en el Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial "S. C. de Eccleston" perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires desde 1992 al 2020.
- Ex Rectora del Instituto de Educación Superior "J.B. Justo" perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Consultora en el Ministerio de Educación de la Nación para el fortalecimiento de la Educación Inicial y al apoyo técnico a las Provincias para la formulación de los Diseños Curriculares para Jardín Maternal en 2008 y 2009.
- Expositora en diversos congresos, conferencias y encuentros educativos en toda Argentina y en el exterior.



- Capacitadora y Coordinadora de diversos congresos, eventos, cursos y encuentros educativos en toda Argentina y en el exterior.
- Asesora de diversos diseños curriculares y postítulos.
- Autora de numerosos artículos de la Colección “0 a 5: La educación en los primeros años” Editorial Novedades Educativas y de la Revista Educativa “La Obra”, entre otros.
- Autora de los libros “La Planificación didáctica en el Jardín de Infantes: una herramienta para repensar y enriquecer la tarea. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. “El Juego-Trabajo”, “Educar en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años”, “La Modalidad de Taller en el Nivel Inicial” “Las Prácticas actuales en la Educación Inicial: sentidos, sin sentidos y posibles líneas de acción”.
- Coordinadora y coautora de los libros «Más allá del cuadernillo» y «Las Secuencias didácticas en el Jardín de Infantes», “Las propuestas de enseñanza y la planificación en el Nivel Primario. El lugar del juego”, “Articulación entre la Educación Inicial y la Educación Primaria. Continuidades y encuentros”. “Desafíos de educar a la primera infancia. Las propuestas de enseñanza y las Secuencias didácticas en el Jardín Maternal”, “La gestión escolar. El desafío de crear contextos para hacer y estar bien”, “Límites, normas y autoridad. Una trama a construir”.
- Directora de la Colección “Educación Inicial” de la Editorial Homo Sapiens.
- Directora de la Revista “Travesías Didácticas, creando huellas en la Educación Inicial”.

Libros de la colección Educación Inicial Editorial HomoSapiens



EDITORIAL HOMOSAPIENS
+54 9 341 425-3852 | +54 9 341 648-4890
Catálogo de Colección Educación Inicial
www.homosapiens.com.ar Digital.homosapiens.com.ar

La Jugleresa Libros
Un espacio literario de ventas y compartida de libros.
Defensa 1179. San Telmo. CABA.
<https://www.instagram.com/lajugleresa.libros/>
<https://lajugleresalibros.mitiendanube.com/>

Algunos títulos de la Colección - Directora Laura Pitluk



A las instituciones educativas y los educadores

Queremos informarles que la **Lic. Laura Pitluk** dicta, en todo el país y en el exterior, capacitaciones en modalidad presencial y virtual: pueden ser cursos, conferencias o videoconferencia con las siguientes temáticas:

- LOS IRRENUNCIABLES DE LA EDUCACIÓN INICIAL: en relación con el enfoque educativo, la planificación y las propuestas de enseñanza, la evaluación...
- EL ROL DE LOS EDUCADORES EN LA EDUCACIÓN INICIAL: entrelazando la pasión y el saber.
- LA TAREA PEDAGÓGICA EN EL NIVEL INICIAL - Jardín Maternal y Jardín de Infantes. Planificación, tipos de propuestas/juego y evaluación.
- LA TAREA PEDAGÓGICA EN EL JARDÍN DE INFANTES-planificación, tipos de propuestas/juegos y evaluación.
- LA PLANIFICACIÓN en el NIVEL INICIAL: Jardín Maternal y Jardín de Infantes: una herramienta para enriquecer la tarea.
- La PLANIFICACIÓN en el JARDÍN DE INFANTES como herramienta fundamental. Su relación con la EVALUACIÓN.
- DESAFIANDO LA EDUCACIÓN EN EL JARDÍN MATERNAL: viejos problemas y nuevas propuestas.
- LOS APORTES DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS a la tarea pedagógica en el Nivel Inicial.
- DESAFÍOS Y PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN INICIAL: propuestas oportunas y modas de turno.
- LA MODALIDAD DE TALLER como alternativa de calidad.
- EVALUACIÓN en el NIVEL INICIAL: problemáticas y propuestas.
- LOS DIRECTIVOS como responsables de la coherencia institucional. Lo educativo sobre lo burocrático.
- LA ARTICULACIÓN ENTRE LOS NIVELES INICIAL Y PRIMARIO: Construyendo puentes.

CONFERENCIAS/ VIDEOCONFERENCIAS

(pueden ser de 2 o 3 horas de duración)

- Desafiando la Educación Inicial: reflexiones, perspectivas y acciones en los nuevos contextos escolares.
- Desafíos de la Educación de los 45 días a dos años: confrontaciones y posibles soluciones.
- El rol de los educadores en la Educación Inicial como eje de la tarea pedagógica.
- La autoridad y los límites en el Nivel Inicial como sostén de lo posible.
- La evaluación en el Nivel Inicial como herramienta fundamental.
- La modalidad de Taller en la Educación Inicial como alternativa posible.
- La Planificación en el Nivel Inicial -Jardín de Infantes y Jardín Maternal como herramienta para enriquecer la tarea.
- La Planificación en el Jardín de Infantes como herramienta para enriquecer la tarea.
- La Planificación en el Jardín Maternal como herramienta para enriquecer la tarea.
- La planificación y la evaluación educativas como ejes de la tarea pedagógica.
- Problemáticas actuales de la Educación Inicial: sentidos, sin sentidos y posibles líneas de acción.
- La planificación y las propuestas de enseñanza en los Niveles Inicial y Primario.
- Entre las modas con globitos de colores y los enfoques educativos comprometidos y con sentido: conservando lo que el viento nunca se puede llevar.
- Desafíos de la educación de los niños y niñas de 0 a 3 años.
- La educación en tiempos complejos: las reflexiones y responsabilidades educativas.
- La planificación y sus modalidades organizativas a través de unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas como modo de anticipar las propuestas en los diferentes niveles educativos.
- Conversando con Laura Pitluk acerca de los desafíos educativos actuales en tiempos complejos: compartiendo experiencias pedagógicas.



*«“Utopía si podes abrazame un poco más”»
(El plan de la mariposa)*