

# Travesías

didácticas

Creando huellas  
en la Educación Inicial

Lic. Laura Pitluk

NUMERO 37

*"Canta, la esperanza canta y con el tiempo la tristeza  
cambia como cambia el aguacero con los vientos."*



*"Canta, que la vida aprieta pero abraza al que con  
empeño alza sus alas en el viento y se echa a andar."*

La esperanza canta. Canción de Marta I. Gómez

# índice

**Edición:**  
*Travesías didácticas*

**Dirección:**  
*Laura Pitluk*

**Diagramación:**  
*Laura López Blanco*

**Dibujo de Tapa:**  
*Camila San Román Leis*

**Dibujo de Contratapa:**  
*Julieta San Román Leis*

**MARZO 2022**

*Trámite ante el INPI  
(Instituto Nacional de la  
Propiedad Industrial)  
para las publicaciones  
Nº 2796734  
Titular: Laura Pitluk*

**8**

**Lucía Moreau de Linares y Laura Pitluk**  
*¿Perfil teórico, Perfil real o Caracterización grupal?*

**15**

**Darío Kullock**  
*Algunas reflexiones sobre las declaraciones de Ana Borzone en relación a las causas de lo que ella denomina como fracaso escolar.*

**18**

**Cristna Schamún**  
*Reflexiones para un nuevo inicio.*

**21**

**Margarita Penadés**  
*"¿Cómo estás? - ¿querés que te cuente?"  
Dar la bienvenida y abrirse a las conversaciones con y entre las infancias.*

**28**

**María Constanza Crovetto**  
*La Organización Institucional. Una tarea clave al inicio del ciclo para los Equipos Directivos.*

**32**

**María Laura Inda**  
*La modalidad Taller en las propuestas de Educación Musical.*

**46**

**32**

**Laura Pitluk**  
*El Jardín Maternal (Educación Maternal) como espacio educativo que integra el cuidado y asienta sus acciones en el afecto y la enseñanza sostenidos por educadores comprometidos con las infancias.*

**55**

**Compartiendo experiencias**  
*"Programajuego" • Jardín de Infantes N°132  
"Mtra. Alicia Pardini", Ciudad de Colonia del Sacramento, Uruguay.*

Queridos lectores, docentes,  
equipos directivos, supervisores,  
inspectores, estudiantes de **Nivel Inicial**



*“Cultivo la rosa blanca  
Y la buena voluntad  
Para el que me da la mano  
Y para el otro que no me la da.  
A la lechuza enjaulada  
Déjala que piense mal  
Y al pájaro de la benevolencia  
échalo a volar.*

...

*El gallo por más que empuje  
Nunca será gavián.  
Porque andar atropellando  
Si voy a llegar igual.  
Yo no soy mejor que Pedro  
Ni valgo más que Juan.  
Si me van a poner precio  
Que sea de humanidad.*

...

*Si al tiempo le pido tiempo  
No me lo niega jamás,  
Es mío para los otros  
En caso de necesidad.  
El que vive para nadie  
Sabes dónde va a parar  
A torres de arena y humo  
Y a su propio funeral.  
Al loco le doy razón  
Al bárbaro le doy paz.  
Mi canto y mi corazón  
Son, son, son para los demás.*

*(María Elena Walsh. “Para los demás”)*

**Iniciamos un nuevo año, renovando deseos y esperanzas, centrados necesariamente en los proyectos que nos aúnan en la prioridad en nuestras infancias, que sabemos deseosas de reencuentros, propuestas oportunas y amor profesional del bueno, de ser escuchados, de aprender y compartir.**

Nos proponemos las reflexiones y búsquedas compartidos, los encuentros pedagógicos de calidad que nos aúnen por fin en la mirada en el bien común, la solidaridad y el trabajo compartido. Creemos que escuchar a las infancias es lo primero, lo principal, sin creer en decisiones que se asienten en una secuencia lineal de ideas y acciones sino en entramados que articulen decisiones y propuestas. Es decir, la idea no es plantear primero el escuchar y después accionar sino, sobre la prioridad en la escucha de aquello que los niños y niñas necesitan compartir y explicitar -con palabras, acciones, juegos o dibujos- intercambiar, debatir, dialogar, aceptar diferentes ideas y puntos de vista. Recordemos que la voz respetuosa de los educadores es importante desde la mirada pedagógica asentada en los derechos de las infancias. Considero que estos **momentos/encuentros de diálogos pedagógicos** son fundamentales y necesariamente pueden ser parte de las propuestas de enseñanza y/o presentarse como espacios particulares de conversaciones sobre temas e ideas peculiares a dialogar, propuestas por los niños y/o por los docentes.

Presentamos en este número de esta querida Revista, gratuita y abierta, diversas ideas y propuestas para el inicio de este nuevo año generadas por diversos profesionales de distintas zonas, aunados en las utopías posibles a favor de las infancias y las instituciones educativas. Incorporamos reflexiones acerca de la actualidad educativa en ambos ciclos del Nivel Inicial y una mirada acerca de la caracterización grupal que se realiza al finalizar el período de inicio al ciclo escolar. Incluimos, como siempre, nuestro “compartiendo experiencias” que abre las puertas a que todos y todas los y las educadores/as participen enviando ideas y propuestas.

Me quiero centrar, una vez más, en los “**irrenunciables educativos**” que nos convocan como parte del sistema educativo, sin olvidar las especificidades de nuestro amado nivel. Estos irrenunciables, comprendidos como un entramado colorido, se vinculan estrechamente con los desafíos y las reflexiones educativos actuales, con las deudas aún pendientes que nos convocan a preguntarnos “qué queremos sostener, qué modificar, qué incorporar”.

Una vez más, retomo la idea de alejarnos definitivamente de las grietas, las luchas de poder y las modas de turno, que nunca pueden ser salvadoras de lo educativo, sino que



cristalizan modos de desesperanzas, confusiones, enojos y sin sentidos, que nos alejan de los debates prioritarios, de las miradas por y para las infancias, en las búsquedas y concreciones de las mejores oportunidades éticas y educativas. Por esto nos distanciamos de aquellos que en sus discursos dan cuenta del desconocimiento de lo escolar concreto, tergiversan las ideas y reflexiones educativas, mal interpretan las teorías y propuestas que le otorgan sentidos a nuestros mejores debates y acciones, y siembran confusiones producto de sus propios desconocimientos tantas veces asentados en luchas ideológicas.

**Desde estas miradas, presentamos las propuestas del año 2022, plagadas una vez mas de ilusiones, ideas renovadas y deseos de continuar compartiendo las fortalezas para la construcción de un mundo mejor para nuestras infancias, nuestros educadores y nuestras escuelas.**

### *Ciclo de conversatorios 2022*

#### *“Límites, normas, autoridad y autonomía.”*

*Días jueves de 18.30 a 20 hs.*

*#1 - Laura Pitluk: 28 de abril*

*#2 - Lucía Inés Moreau de Linares: 12 de mayo*

*#3 - María Beatriz Greco: 26 de mayo*

*#4 - Mónica Fernández Pais: 9 de junio*

*#5 - Silvia Wolodarsky: 23 de junio*

*#6 - Elisa Spakowsky: 7 de julio*

*Continuamos con los **CURSOS VIRTUALES** de siempre  
e incluiremos nuevas propuestas...*

**Para cerrar, aspiro a concretar para todos y todas, en este año 2022 procesos y proyectos plagados de buenas acciones cumplidas y encuentros educativos fortalecidos, constructivos y esperanzados.**

**Con el afecto de siempre, *Laura Pitluk.***

Email: [laurapitlukcursos@gmail.com](mailto:laurapitlukcursos@gmail.com)

[www.laurapitluk.com.ar](http://www.laurapitluk.com.ar)

Facebook / Instagram: @laurapitluk

*Para la guerra nada.*

*(Marta Gómez)*

*“Para el viento, una cometa  
Para el lienzo, un pincel  
Para la siesta, una hamaca  
Para el alma, un pastel  
Para el silencio, una palabra  
Para la oreja, un caracol  
Un columpio pa' la infancia  
Y al oído un acordeón  
Para la guerra, nada  
Para el cielo, un telescopio  
Una escafandra para el mar  
Un buen libro para el alma  
Una ventana pa' soñar  
Para el verano, una pelota  
Y barquitos de papel  
Un buen mate pa'l invierno  
Para el barco un timonel  
Para la guerra, nada  
Para el viento, un rehilete  
Pa'l olvido, un papel  
Para amarte, una cama  
Para el alma, un café  
Para abrigarte, una ruana  
Y una vela pa' esperar  
Un trompo para la infancia  
Y una cuerda pa' saltar  
Para la guerra, nada*

...

*Para la tierra, más semillas  
Para ti, aquí estoy yo  
Para el mundo  
Para la guerra, nada*



*Para la guerra, nada  
Para el cielo, un arcoíris  
Para el bosque, un ruiseñor  
(Para la guerra nada)*

...

*Para la brisa, una pluma  
Para el llanto, una canción  
(Para la guerra, nada)  
Para el insomnio, la luna  
Para calentarse, el sol  
(Para la guerra nada)  
Para la guerra Nada”*

Video en el canal oficial de Youtube  
<https://youtu.be/GBF1sEqGzGw>

Quiero rendir homenaje en esta revista al querido Gerardo Rozín, por la tristeza de su temprana ausencia, injusta y dolorosa, que deja un vacío tan profundo. Desde el reconocimiento hacia un profesional y una persona que se dedicó a la cultura, a la Música, a la buena información, en contraposición con tantos otros que hacen verdaderamente lo contrario.

No fue educador pero fue generador de cultura al igual que los educadores. No fue docente pero le dio lugar a la diversidad de género, a la escucha atenta, al mirar verdaderamente a los otros, a valorar aunque sea distinto.

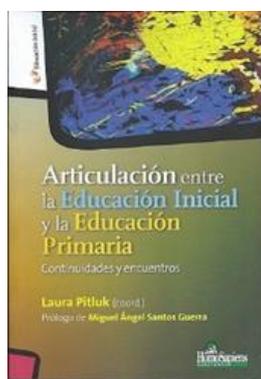
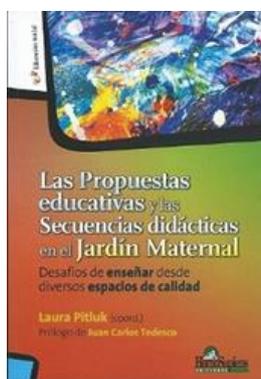
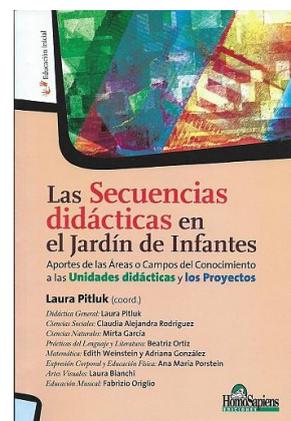
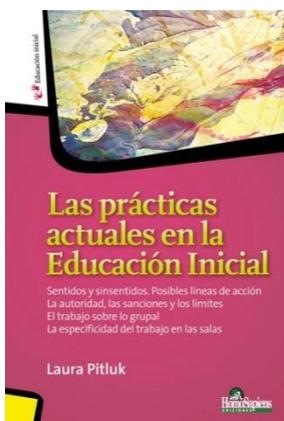
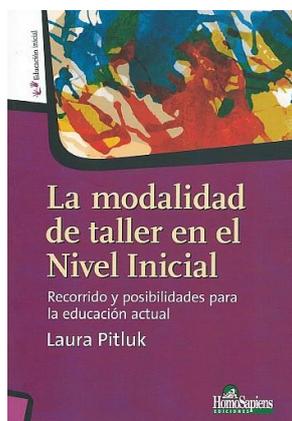
Entonces si fue educador sosteniendo esa ideología y fundamentos que las buenas escuelas y la buena educación queremos sostener.

Un profundo dolor y una profunda tristeza que se agudizan cuando se va una persona tan generosa, tan solidaria, tan buena y tan merecedora de continuar en este mundo aportando a la construcción de una sociedad mejor.

Gracias Gerardo y siempre presente con el corazón lleno de afecto y emociones como el tuyo.

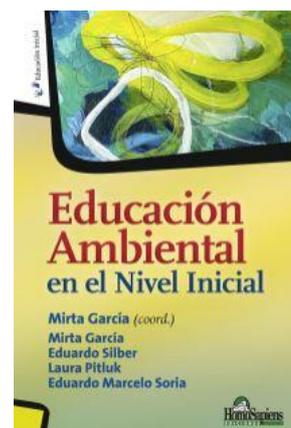
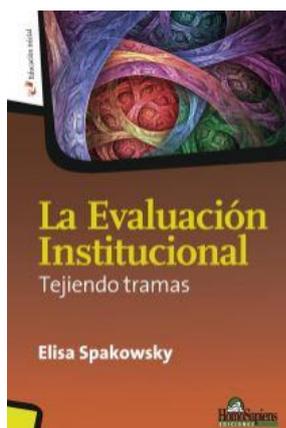
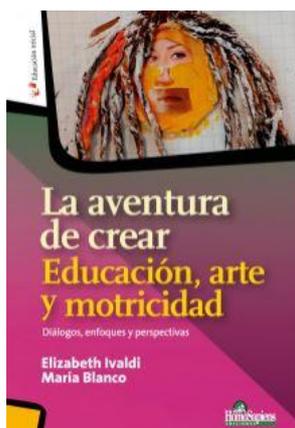
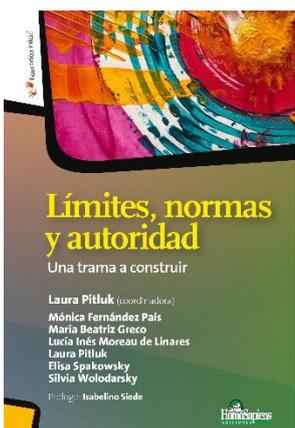
¡Te vamos a extrañar y los domingos ya no serán los mismos sin compartir con tantos tu querida Peña de Morfi que no tiene sentido sin vos!

## Libros de la colección Educación Inicial • Editorial HomoSapiens



Todos los libros de **HOMO SAPIENS** en un solo lugar  
**LIBRERÍA DEL PORTAL**  
Visitamos su Institución  
Envíos a todo el país  
Tarjetas de crédito y débito  
y otros medios de pago

## Novedades 2021



**LIBRERÍA DEL PORTAL**  
Tel. (011) 6091-4910 / Cel. (011) 153188-2800  
[www.libreriadelportal.com.ar](http://www.libreriadelportal.com.ar)  
Catálogo en línea • Envíos a todo el país



## Algunos títulos de la Colección – Directora Laura Pitluk



## ¿Perfil teórico, Perfil real o Caracterización grupal?

*Lucía Moreau de Linares y Laura Pitluk*

*Los cambios en el pensamiento tienen un movimiento particular, se van dando lentamente, se entretajan las nuevas concepciones con las ya existentes, por lo tanto, se va dando una simultaneidad en donde coexisten estructuras, concepciones que se consideraban efectivas, junto con otras ideas que presentan variaciones. No se puede hablar de antes y después, no existe un corte en los cambios. Ranciere (2005) plantea que la temporalidad no puede ser pensada como una sucesión sino como una coexistencia y propone una imagen interesante, dice que se asemeja más a “una estructura hojaldrada” cuando plantea los cambios en la pintura, la literatura frente a la aparición del cine, por ejemplo.*

*En educación podemos pensar lo mismo, los diseños curriculares, la manera de pensar las dimensiones o campos para organizar la enseñanza, los espacios para la educación, la organización de los informes, son concebidos y por tanto consecuentes, con un momento histórico, social, sostenidos por paradigmas teóricos de ese momento. En este artículo nos proponemos reflexionar acerca de los llamados “Perfiles teóricos” y “Perfiles reales” que son un instrumento necesario para organizar la tarea en cada sala, a fin de proponer alguna otra forma de describir lo que se quiere decir acerca de los niños/as de cada grupo. Tal vez hablar de “Caracterización grupal” podría ser una alternativa, alejándonos de los cambios de nombres -que más que colaborar agregan confusiones- y ubicándonos en los cambios de sentidos que pueden otorgar actualización, coherencia y claridad.*

El concepto de “Perfil” en singular, hace referencia a las características que son singulares de una persona y que las diferencian de las demás. No se refiere a características visibles y es un concepto que se utiliza para solicitar algún cargo con determinadas características,



necesarias para ese desempeño. Alejado está de proponerse caracterizar a los niños y niñas con sus singularidades durante los primeros cinco años de su vida.

El proceso de **subjetivación infantil** se asienta en la constitución biológica que contiene la carga genética de sus progenitores y el contexto sociocultural en donde se desarrollará su experiencia de vida. Lo que traemos al nacer es lo que se conoce como “lo genético”, es lo heredado y lo adquirido durante el trascendental momento del parto y las condiciones que rodearon el mismo. La crianza y la educación en el hogar y en la escuela serán las que darán lugar a los procesos de subjetivación, es decir, a la construcción progresiva de su identidad, al reconocimiento de sí mismo en vinculación con su entorno social y cultural.

Para pensar la caracterización infantil desde los bebés hasta los cinco años inclusive, es conveniente organizar campos o ejes que permitan hacer un análisis y un seguimiento, más allá de las singularidades que se verán plasmadas en los informes evaluativos individuales que los docentes realizan a mitad y a fin de año de cada uno de los pequeños alumnos.

Sabemos que al finalizar el período de inicio de cada ciclo escolar el docente realiza una caracterización del grupo que le permitirá diseñar con mejores criterios la planificación o plan anual, siempre abierta, flexible y modificable según se plasmen los recorridos educativos en la cotidianeidad escolar. Reconocemos su importancia, así como su tantas veces modalidad estereotipada de concretarlos dejando de lado la heterogeneidad grupal y la diversidad presente en cada grupo de alumnos y alumnas de cada año, más allá de compartir (por lo general) edades que implican -de alguna forma- aspectos en común que nunca son determinantes.

En la actualidad nos alejamos de algunas ideas históricas que no nos colaboran en estos sentidos, por ello no pensamos en diagnósticos (no es parte de las funciones docentes el realizarlos) ni en perfiles teóricos (lineales, universales y estáticos) ni en perfiles reales que se comparen con el teórico para detectar cuán cerca de los estándares están nuestros alumnos y alumnas.

Apostamos a una caracterización del grupo que presente cómo es el grupo y cómo son los niños y niñas en general, abierta, articulada, que dé cuenta de la diversidad y al mismo tiempo de los aspectos en común, a fin de establecer prioridades y decidir acciones que los respeten como sujetos diferenciados y los encuentren en los importantes proyectos compartidos. Consideramos que de esta forma favorecemos la toma de decisiones de los educadores, que necesariamente debieran incluir esta caracterización junto a las propuestas curriculares, institucionales y las prioridades educativas de una época determinada por las situaciones contextuales y sociales.

Retomando la fundamental y compleja presencia de los informes evaluativos (de los aprendizajes infantiles), podemos explicitar tal como fue expuesto en otros artículos (Pitluk, 2011) que:

*“(...) Realizar los informes a mitad y a fin de año es esencial pero a su vez agotador: ¿hacemos una grilla que brinda poca información pero es más ágil y posible en los tiempos escolares? ¿Hacemos un informe descriptivo que no se termina nunca pero brinda mayor y mejor información? ¿Cómo lo hacemos para que no sea un escrito inentendible que menciona para todos los niños los mismos aspectos?*

*La intención es centrarnos en la búsqueda de las mejores opciones posibles de organizar la información y comunicación acerca de los alumnos y sus aprendizajes en el Nivel Inicial. Esto implica encontrar una herramienta adecuada que posibilite transmitir la información a las familias de manera respetuosa y comprensible, desde nuestro rol como profesionales de la educación, alejándonos de los estereotipos y la falta de sentido que tantas veces asumen los informes evaluativos.*

Importantes discusiones y búsquedas plasman la dificultad de encontrar modos óptimos de organizar la información y comunicación acerca de los alumnos y sus aprendizajes en el Nivel Inicial. Esto se vincula con una histórica discusión sobre dos modos diferentes y opuestos de resolución:

- 1. La respuesta a grillas muy fáciles de resolver a través de X ubicadas en casilleros que señalan lo logrado, no logrado o logrado a medias, que nos brindan escasa y lineal información acerca de los aprendizajes de nuestros alumnos.**
- 2. La organización de un informe descriptivo, narrado, que puede brindar toda la información pertinente y abordar todos los aspectos significativos, pero que muchas veces se transforma en una descripción extensa, confusa y demasiado semejante en los diferentes niños, por no saber cómo hacer entendible aquello que queremos informar ni de qué modo realizarlo.**

En relación con los aspectos mencionados, es fundamental destacar que hay que ser muy cuidadosos en la información que se decide brindar a los familiares y el adecuado modo de transmitirla, evitando las incomprensiones, las frustraciones, la falta de respeto, las categorizaciones estancas, el introducirse en campos que no son los educativos y asumir roles que distan de la docencia. Esto incluye alejarse de los estereotipos y las determinaciones sobre las personalidades infantiles: “este niño es inquieto, es sumiso, es tímido” ... porque, en todo caso, “este niño se muestra inquieto frente a determinadas situaciones en el jardín vinculadas con...”<sup>1</sup>

**En definitiva, tanto en referencia a la “Caracterización grupal” como a los “Informes evaluativos”, es importante centrarse en el reconocimiento de algunos aspectos fundamentales y coherentes con las miradas actuales, que como se expresó en el inicio**

---

<sup>1</sup> Pitluk, L.(2011). “Propuesta para realizar los informes de los niños en el Nivel Inicial”. Revista Travesías didácticas virtual N. 11. Argentina.



de este artículo, se van modificando, actualizando, suponemos que enriqueciendo en el devenir de los procesos escolares siempre vivos y modificables (sin aceptar incoherencias ideológicas que nos alejen del enfoque educativo, la mirada en las infancias y propuestas desde las consideraciones oportunas al menos en esta etapa).

A saber:

- Se reconoce la singularidad en la constitución subjetiva de cada individuo
- Desde la diversidad educativa se consideran a los grupos y a los contextos como diferentes, múltiples, cambiantes.
- Diferenciamos la diversidad de la desigualdad desde la premisa de la “equidad educativa”.
- Descartamos la idea de los grupos homogéneos centrada en las supuestas igualdades en función de las edades.
- Adherimos a la concepción de grupos heterogéneos, diversos, con intereses y necesidades distintas y cambiantes, desde la importancia de sustentar el bien común y los aspectos compartidos.
- ...

### **Campos o dimensiones para organizar la caracterización infantil.**

Considerando la complejidad y singularidad del desarrollo infantil, la integración de las funciones que van madurando durante la infancia y los innumerables aprendizajes que tienen lugar en la interacción social de los niños/as en el ámbito educativo, se proponen las siguientes dimensiones a modo de orientación para los docentes.

- 1) Psicomotor o corporomotor:** se considera la organización desde las primeras coordinaciones visomotoras mano/ojo que le permiten, alrededor de los 3 o 4 meses de vida, tomar un objeto que mira o sacude, hasta el desarrollo de habilidades y destrezas de la *motricidad fina* más complejas como tomar un lápiz y graficar. Es importante incluir en esta dimensión también la llamada *motricidad gruesa* que implica la complejidad del manejo de su cuerpo en el espacio (desde gatear hasta correr saltar, etc.).
- 2) Ritmo o reloj biológico:** Se refiere a la organización de los tiempos de vigilia y sueño, asociados al día y la noche. Está vinculado con el cuidado y promoción de la salud. Se considera desde el ritmo de tres horas que tiene el recién nacido, pasando por la adquisición de la pausa nocturna hasta regular su ritmo de vida a las características familiares y escolares, incluyendo el descanso nocturno y el tiempo de siesta. Durante el tiempo de vigilia también se incluye la regularidad en el tiempo para la alimentación y la higiene.

- 3) Socioemocional:** Si bien los procesos de subjetivación de diferenciación entre yo y los otros, el reconocimiento de sí mismo y los otros se va dando de manera simultánea y compleja es posible plantear algunos lineamientos generales que orientarán la caracterización. El pasaje de la *dependencia absoluta* del adulto, pasando por la *dependencia relativa*, hacia la adquisición de mayores *grados de autonomía* están asociados a la seguridad y confianza que va adquiriendo en sí mismo asociado al logro de la postura erecta y la posibilidad de desplazarse de manera autónoma alrededor del año, a veces antes y otras unos meses más tarde. También el interés por las personas y los sentimientos de afecto y enojo que van organizando el vínculo con sus semejantes.
- 4) Interacción con el medio físico y social:** En este campo es recomendable y orientador recordar el proceso descrito por Piaget acerca de la construcción de las nociones de objeto, tiempo, causalidad y espacio (Piaget, 1982). A medida que el desarrollo corporomotor y los aprendizajes que realizan los niños van ampliando las interacciones con objetos, grandes o pequeños (mesas y sillas o tacitas y juguetes pequeños) van conociendo las características de los mismos, de los espacios y comienzan a construir también las nociones de tiempo y causalidad. Los juegos y movimientos son exploratorios ya que la inteligencia infantil, su instrumento para conocer el mundo que lo circunda, es sensoriomotora. Se vale de sus sentidos: la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto. Los niños/as aprenden desde que nacen en interacción con el entorno concreto y emocional que lo rodea. Además de este conocimiento sensoriomotor, que continúa toda la vida, a partir del desarrollo de la función simbólica se amplía con los procesos de representación que dan lugar al recuerdo y a la imaginación. (Moreau de Linares, 2016).
- 5) Experiencias estéticas:** Se incluyen las experiencias receptivas y expresivas y abarca todas las áreas vinculadas con los diferentes lenguajes: verbal (hablar, escuchar cuentos), musical (escuchar, cantar, usar instrumentos sonoros), observar el cuerpo en movimiento y moverse, bailar, hasta desarrollar el lenguaje plástico expresivo (observar imágenes, utilizar elementos gráficos y expresarse). Se considera que se puede realizar desde las primeras salas del nivel inicial una aproximación a las experiencias estéticas. (Soto, Violante, 2016).
- 6) Expresión lúdica:** La posibilidad de jugar se aprecia desde el nacimiento, jugar con la sabanita, una cinta o un escarpín, taparse y destaparse, reír cuando le hacen cosquillas o juegos que hace el adulto moviéndolo suavemente. Jugar con objetos a medida que va conociendo el mundo, hasta llegar a los juegos de ficción. En interesante reconocer tres niveles en el desarrollo del juego simbólico infantil, tal como señala Ángel Riviere (1990). El primer nivel es cuando juega con **objetos concretos analógicos**, son habituales los juegos con una cuchara de plástico, una



tacita y hacer que toma o sirve té, o hacer que habla por teléfono con un objeto semejante al teléfono. Los objetos son referentes analógicos, es decir tienen la misma forma que el objeto real, pero son objetos para jugar. El segundo nivel es cuando los niños/as pueden utilizar cualquier otro objeto para simular que revuelve o para hacer que habla por teléfono. Necesita un referente concreto, pero puede ser cualquier objeto. A este nivel de juego se lo denomina juego con **objetos concretos NO analógicos**. El tercer nivel de juego simbólico ya puede ser sin el uso de objetos concretos, ya está en el plano imaginario, con sus gestos puede simular que habla por teléfono porque lleva su mano al oído y habla, haciendo las pausas como si escuchara que otro le contesta. Este conocimiento es interesante para saber cómo va evolucionando el desarrollo del simbolismo y la imaginación en la infancia hasta llegar a los juegos del “como si” o de ficción más complejos.

## A modo de cierre

“Como todas las decisiones y propuestas educativas ponen de manifiesto un enfoque pedagógico, una ideología, un modo de pensar lo educativo, que influyen en las tareas que se realizan y las prioridades que las sustentan, tanto áulicas como institucionales...”<sup>2</sup>, adherimos a la idea de definir -también desde esta mirada- las decisiones acerca de los modos de pensar y concretar la organización de la caracterización grupal y los informes evaluativos (de los aprendizajes infantiles), las evaluaciones y planificaciones que se desarrollan a lo largo del ciclo lectivo, las propuestas de enseñanza, la organización de los tiempos y espacios escolares, la selección de materiales...

Es importante, entonces:

- ... “Ubicar siempre en el centro de los escenarios educativos a las infancias, sus deseos, posibilidades, disfrutes, aprendizajes, saberes, acciones, encuentros, exploraciones, intenciones, búsquedas...
- Abrir las puertas y las compuertas a las opciones posibles, a la creatividad, a las búsquedas y encuentros de diferentes variables, actividades y propuestas, siempre ricas y coloridas, siempre variadas y a su vez sosteniendo la estabilidad necesaria para su apropiación.
- Buscar las mejores opciones posibles en el colorido abanico de posibilidades educativas recordando que no hay únicas modalidades ni posibilidades, pero que sí es

---

<sup>2</sup> Pitluk, Ortiz, Weinstein (2021). Más allá de la carpeta de trabajos... modalidad actualizada de organizar las producciones infantiles”. Revista Travesías didácticas virtual. Argentina.

fundamental sostener la coherencia en los modos y modalidades educativas...”,<sup>3</sup>

**Y comprender que no hay únicas opciones sino un abanico de posibilidades, que deben ser elegidas y contextualizadas con criterios coherentes, sustentadas en la mirada sobre aquellos y aquellas a quienes van destinadas, en función del enfoque de enseñanza y el sujeto que queremos formar, adecuando y actualizando lo necesario, desde el comprender a las instituciones educativas desde su heterogeneidad y desde su responsabilidad educativa.**

### Para leer más...

- Moreau de Linares, L (2016) *Bebés en sus entornos cotidianos*. Nazhira. Argentina.
- Piaget, J. (1982) *La construcción de lo real en el niño*. Nueva visión. Buenos Aires, Argentina.
- Pitluk, L.(2011). “Propuesta para realizar los informes de los niños en el Nivel Inicial”. *Revista Travesías didáctica virtual* N. 11. Argentina.
- Pitluk, L. (2015) *Las Secuencias didácticas en el Jardín de Infantes*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Argentina.
- Pitluk, Ortiz, Weinstein (2021). *Más allá de la carpeta de trabajos... modalidad actualizada de organizar las producciones infantiles*. *Revista Travesías didácticas virtual*. Argentina.
- Pitluk, L (2021). “Nuevos horizontes y desafíos en los contextos escolares: la solidaridad como camino posible”. *Revista A Construir*. Argentina.
- Ranciere, J. (2011) *El destino de las imágenes*. Prometeo Libros. Buenos Aires, Argentina.
- Riviere, A. (1990). *Orógen y desarrollo de la función simbólica en el niño*. Cap 7 en Palacios, Marchesi y col (comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación I- Psicología Evolutiva*. Alianza. Madrid.
- Soto, C., Violante, R (Compiladoras) (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y Propuestas de enseñanza*. Paidós. Argentina.

[www.laurapitluk.com.ar](http://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...



<sup>3</sup> Pitluk, L (2021). “Nuevos horizontes y desafíos en los contextos escolares: la solidaridad como camino posible”. *Revista A Construir*. Argentina.

*Tal vez debamos aprovechar la confrontación de ideas, como suele hacer la ciencia, asumiendo el desafío de contraargumentar los dichos de Ana Borzone como una buena oportunidad de validar o modificar las investigaciones Emilia Ferreiro y sus implicancias en el sistema educativo. En el caso de que encontremos buenos argumentos, los resultados de la misma saldrán fortalecidos. En la medida de que no sea así, deberemos asumir que hay que modificar algunas cosas.*

No pretendo llegar tan profundo en este texto, pero sí reflexionar sobre algunos de los dichos de Borzone.

**Empieza diciendo que “La enseñanza de la psicogénesis de la escritura es la causa del fracaso escolar”. Se me ocurren dos cosas en relación a esta afirmación.**

1. Pensar que las causas del fracaso escolar se deben a un método de enseñanza (sea cual fuere), es en principio una simplificación de una problemática multicausal en la que intervienen causas sociales, culturales, económicas, ideológicas, etc.
2. La psicogénesis de la escritura (como la denomina Borzone) no es un método de enseñanza sino el nombre que E. Ferreiro le dio a su investigación sobre la forma en la que los niños y niñas van apropiándose del sistema de escritura. Dado que es una mirada piagetiana, Ferreiro pudo identificar y documentar debidamente los avances de su investigación que organizó en una secuencia de estadios. Ferreiro jamás pretendió, como ella misma dijera en varias oportunidades, diseñar un método de enseñanza.

Más adelante, Borzone afirma: “... **la psicogénesis de la escritura, el método global, la creencia de que el niño aprende solo, por intuición, por tanteo, y que el maestro es apenas un guía.**”

Es cierto que hay métodos de enseñanza (no uno sino varios) que se basan en los datos de las investigaciones de Emilia Ferreiro, pero afirmar que se trata de que el niño aprende solo muestra una comprensión muy básica del trabajo de Ferreiro y los métodos de aplicación en

el aula de dicho trabajo. Los métodos de enseñanza no se basan en la creencia de que el niño aprende solo, sino en hacer que el niño o niña dialogue con su producción escrita, de modo tal que se produzcan ciertas contradicciones entre el sistema de escritura y las hipótesis de dicho niño o niña. En la búsqueda de resolver contradicciones, se produce la evolución de un estadio a otro. Esto es a grandes (muy grandes) rasgos la esencia de dichos métodos. De ninguna manera se trata de dejar a los niños y niñas librados a su propia evolución espontánea.

Borzzone dice que **“El sistema de escritura es dominar las correspondencias sonido-letra y poder leer y escribir palabras”**. Sería largo de argumentar pero me conformo con decir que *leer* no se define como la habilidad de traducir grafemas (letras escritas) a fonemas (el sonido de las letras), sino de reconocer y construir el significado de los textos. Todos sabemos, y mucho más los docentes, que los y las estudiantes pueden leer en voz alta correctamente sin comprender necesariamente lo que están diciendo. Es decir que **el pasaje de grafema a fonema dista mucho de comprender lo que se está leyendo**. La comprensión lectora es el proceso de elaboración de significados. Implica relacionar los conceptos del texto y con el significado de las palabras.

Borzzone afirma que parte del fracaso del sistema educativo se debe a la promoción automática. Tal vez se pueda discutir este punto, pero de ningún modo veo una relación de esto con el método de enseñanza basado en la *psicogénesis* de la lectura.

Merece un apartado lo que dice luego: **“nuestras escuelas son una fábrica de disléxicos”**. Es curioso que Borzzone no sepa que existen factores hereditarios que predisponen a padecer la dislexia y aunque aún no están claros otros factores que pueden estar implicados en el curso del trastorno, sabemos que existen algunos posibles tales como causas genéticas, dificultades en el embarazo o en el parto, lesiones cerebrales, problemas emocionales, déficits espacio-temporales o problemas en cuanto a la orientación secuencial, de percepción visual o dificultades adaptativas en la escuela. (según National Institutes of Health en su artículo “What are the symptoms of reading disorders”).

En todo caso la dislexia adquirida es la que sobreviene tras una lesión cerebral concreta; mientras que la dislexia evolutiva es la que se presenta en pacientes que de forma inherente presentan dificultades para alcanzar una correcta destreza lectora, sin una razón aparente que lo explique. De ninguna manera puede la escuela producir dislexia, salvo que provoque alguna lesión cerebral. No hay evidencia de casos de daño cerebral provocados en las escuelas, al menos de manera tan extendida como menciona Borzzone en la nota de la que hablamos.

A su vez, Borzzone se confunde al pensar que un error es cualquier conceptualización del sistema de escritura que no sea alfabético. Pero es una confusión entendible en alguien que no está familiarizado con los trabajos de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Delia Lerner, entre otros. Por eso vamos tender sobre ella un manto de comprensión ya que es el nivel de



conceptualización al que ha llegado con los elementos insuficientes de los que dispone. Por ejemplo ¿a quién se le ocurriría corregir a un niño o niña que a los seis meses se arrastra en lugar de caminar? Sólo a alguien que no tiene el conocimiento suficiente para comprender que es necesario arrastrarse y luego, tal vez, gatear para luego conquistar su bipedestación. Imaginemos por un momento las dificultades que un niño pequeño tendría para dicha conquista si no le permitimos primero reconocerse como un sujeto capaz de interactuar con su propio cuerpo, los objetos y el medio que lo rodea.

Sin desmerecer las dificultades que hoy vivimos en el sistema educativo, el fracaso al que alude Borzone comparándolo con otros países se ve desmentido por los datos que aportó el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, en febrero de 2018. En él aparece Argentina en el puesto 59 con un 98,4% de su población alfabetizada, por encima de Israel y Portugal, por ejemplo.

También se ubica por encima de otros países de la región que son de habla española (para no andar comparando papas con limones) como los que siguen: Chile (que utiliza mayoritariamente el viejo método conocido como *palabra generadora*); Paraguay, cuyo analfabetismo está en aumento y donde el método de alfabetización dista mucho de ser *psicogénesis de la escritura*, Perú, Bolivia... para mencionar algunos países de la región y que, en ningún caso, utilizan el método que Borzone supone como causante del fracaso del sistema educativo. Con esto no quiero decir que en los países mencionados los sistemas educativos han fracasado, tan solo quiero aportar algunos datos que sustentan la idea de que un método de alfabetización no puede ser el padre de esa criatura.

## A modo de cierre

**Hay más que decir sobre el tema, pero es tan apasionante, abrumador y complejo que sería muy pretencioso abordarlo brevemente, tanto por su extensión como por mí, que tan solo soy un maestro con muchos años de haber trabajado en primer grado.**



Los libros de LAURA PITLUK y muchos autores  
de TRAVESÍAS DIDÁCTICAS adquirilos en  
**[www.LIBRERIADELPORTAL.com.ar](http://www.LIBRERIADELPORTAL.com.ar)**

**TODOS LOS LIBROS DE EDUCACIÓN DE HOMOSAPIENS EDICIONES**

Pedidos online - Entregas a domicilio - Envíos al Interior  
Comunicate con nosotros por **WHATSAPP +54 11 3188-2800**  
o por Email a [libreriadelportal.ventas@gmail.com](mailto:libreriadelportal.ventas@gmail.com)

*A partir de la pandemia que estamos atravesando, y en principio a consecuencia de pasar de lo presencial a lo virtual durante los períodos de aislamiento, se generó la necesidad de renovar prácticas pedagógicas en las escuelas y se puso de relevancia la priorización de contenidos y áreas de aprendizaje.*

Se presentaron dificultades que cada docente y cada institución tuvieron para resolver de alguna manera la comunicación virtual con alumnos/as y familias, y luego las que surgieron durante la semi presencialidad, sostenidas en muchas revisiones acerca de cómo se enseña: cuánto de expositivo por parte del/la docente, cuánto de interactivo, etc. A la vez, se destacó la importancia de proponer situaciones de aprendizaje asociadas a la vida real, interesantes, que inviten a las y los alumnos a explorar, investigar, y tener protagonismo en su proceso de aprendizaje.

Desde lo virtual y durante el aislamiento, los contenidos considerados prioritarios (Prácticas del lenguaje, Matemática, Ciencias sociales y naturales) también dieron paso a otros contenidos igualmente necesarios para los niños/as como los de Educación física, Expresión artística, Música, como una necesidad destacable. ¡Claro que también son relevantes estas áreas!

¿Y las conversaciones? ¿Y los momentos de hablar y de escuchar con atención y respeto? Fueron ocupando lugar tanto en las clases virtuales como luego en las clases presenciales, de manera natural y espontánea. Adultos/as, niños/as y jóvenes, necesitábamos expresar lo que sentíamos, y ser escuchados. La empatía y la resiliencia, el trabajo colaborativo, cobraron mucho significado.

Docentes que estuvieron atentos/as a esta necesidad fueron no solamente seleccionando contenidos, sino también dando espacios de conversaciones, de contención, como parte fundante de todo aprendizaje.

Lo mismo ocurrió al retomar la presencialidad. Tantos cambios e incertidumbre hacen que la palabra adecuada y la escucha atenta pongan bálsamos de contención a quienes lo necesitan. La escuela vuelve a tomar valor como espacio fundante en la socialización, como un ámbito de aprendizaje y de encuentros. En el ámbito escolar se aprende mucho más que determinados contenidos, se aprenden distintas maneras de relacionarse, de actuar con los demás, que también son contenidos.



Siempre es relevante evaluar la manera en que nos relacionamos dentro de las instituciones educativas, y este tiempo requiere volver a hacerlo. ¿Qué rol ocuparon y ocupan las familias de nuestros/as alumnos/as? De qué manera nos relacionamos y de qué manera los/as convocamos a trabajar en conjunto, con qué respeto; esto dirá mucho acerca de qué posición toma cada institución.

Y muy importante también será volver a revisar de qué manera nos relacionamos con los alumnos/as. Cómo les transmitimos que son valiosos/as, y cómo generamos entornos de confianza, seguros, para que tengan la posibilidad de explorar, de equivocarse, y fundamentalmente de encontrar el sentido de lo que se enseña.

*[...] La otra parte de la sabiduría de la naturaleza es lo que nos da, en el sentido que nos entrega una infancia infinita, una distancia infinita también para nosotros que somos adultos, que somos los padres, que somos los maestros, para darnos cuenta de cuán complejo es el crecimiento, la evolución del niño, para darnos cuenta de los errores que nosotros cometemos y que podemos cometer, de las cosas que el niño está conquistando, de las cosas que conquista con nosotros o a pesar de nosotros. La naturaleza deja un largo tiempo al adulto, a la pedagogía para evaluar, para sopesar, para analizar, para la introspección, para las verdades y tiempos que son necesariamente indispensables para el niño. (Loris Malaguzzi, 2018).*

La incorporación de las tecnologías, cuando esto es posible, viene a sumar recursos didácticos; de ninguna manera, aunque las clases o actividades sean más vistosas y entretenidas, va a ser condición de que se transmita eficazmente el contenido deseado.

El rol docente sigue siendo fundamental en lo referido a la predisposición de los/as alumnos y a su interés por aprender. A la vez, la participación activa de los niños/as y jóvenes, sintiéndose involucrados y escuchados de manera significativa por parte de los/as adultos, crea ámbitos de experiencias enriquecedoras, que trascienden las aulas.

*Para que los niños puedan expresarse, y tengan el deseo de hacerlo, hace falta que los adultos sepan escuchar. Esto no significa solamente disponerse a escuchar, sino también intentar comprender, dar valor a las palabras, a las verdaderas intenciones de quien habla. Todos los niños hablan, pero no siempre los adultos son capaces de recoger el mensaje. Especialmente los niños que hablan poco y se expresan mal tienen, sin duda, cosas importantes que decir y sólo esperan adultos capaces de escucharlos y de comprenderlos. [...]*

*Escuchar significa tener necesidad de la contribución del otro. No basta con estar interesados, motivados, convencidos de que es una buena técnica para implicar a los niños: hay que sentir sincera y urgentemente su necesidad. Lo importante es necesitar a los niños. Ésta es la primera y verdadera condición para que se pueda dar la palabra a los niños: reconocerlos capaces de darnos opiniones, ideas y propuestas útiles para nosotros, los adultos; capaces de ayudarnos a resolver nuestros problemas. (Francesco Tonucci, 2016).*

Ante un nuevo inicio del ciclo lectivo, y con cierta incertidumbre de lo que pueda ocurrir en el ámbito escolar de acuerdo con la actualidad sanitaria, hay posibles certezas que se pueden tener presentes:

- Que los procesos de aprendizaje deben ir acompañados de afecto y contención.
- Que los/as docentes tienen que respetar, cuidar y confiar en sus alumnos/as, dándoles el apoyo y la motivación necesarios para que encuentren la confianza y la fortaleza en ese proceso.

## A modo de cierre

*Bregando por la continuidad pedagógica de calidad y de calidez, deseo que la experiencia que estuvimos adquiriendo en esta última etapa, nos haya nutrido para encarar este nuevo ciclo con más herramientas para transitarlo, y con la convicción de que el rol docente debe abrir puertas a nuevas posibilidades, ofreciendo a los alumnos/as una escucha atenta a todo lo que tienen para comunicar y para brindar, y valorarlo.*

## Para leer más...

- Paola Cagliari, Marina Castagnetti, Claudia Giudici, Carlina Rinaldi, Veà Vecchi y Peter Moss (Edit.) (2018). "Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia". Ediciones Morata, S. L.
- Francesco Tonucci. (2016) "Cuando los niños dicen ¡BASTA!". Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. Barcelona.

<p style="text-align: center;"><b>CURSO VIRTUAL DE MATEMÁTICA PARA DOCENTES DE NIVEL INICIAL</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EDITH WEINSTEIN ADRIANA GONZÁLEZ</b></p> <p style="text-align: center;">Coordinación pedagógica LIC. LAURA PITLUK</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p style="text-align: center;"> <a href="http://www.ELPORTALEDUCATIVO.com.ar">www.ELPORTALEDUCATIVO.com.ar</a>  <a href="http://www.LAURAPITLUK.com.ar">www.LAURAPITLUK.com.ar</a> </p> <p style="text-align: center;"><b>+54 11 3188-2800</b> </p>	<p style="text-align: center;"><b>Las funciones del número y la serie numérica en el Nivel Inicial</b></p> <p style="text-align: center;">Fecha de Inicio MIÉRCOLES 6 DE ABRIL</p> <p style="text-align: center;">Duración del curso: 5 semanas</p> <p style="text-align: center;">Costo por vacante \$4800.- PROMO GRUPO 3x2</p> <p style="text-align: center;">Totalmente virtual No requiere un día y horario de conexión, propuestas de trabajo semanales.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

“¿Cómo estás? - ¿quieres que te cuente?”  
Dar la bienvenida y abrirse a las conversaciones  
con y entre las infancias.

Margarita Penadés

*“Ser un/a preguntador/ra disponible pone el foco en el acto de educar el pensar y en el vínculo que se establece con la pregunta entre quienes piensan juntos.”*

Nadie puede desconocer que desde el inicio de la Pandemia (Covid-19), el usual saludo con la pregunta del *¿cómo estás?* pasó a tener otro sentido en nuestra manera cotidiana de saludarnos, no solo entre adultos sino también con y entre las infancias. Aquel *hola, ¿cómo estás?* que implicaba un abrazo efusivo y amistoso mientras envolvía a los cuerpos de quienes se saludaban con la alegría del encuentro, parecía haberse transformado en otra cosa, como si de pronto el saludo hubiese recuperado el sentido genuino de la palabra “saludar”. En el Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana de Joan Corominas<sup>1</sup>, encontramos que la palabra “salud” está vinculada al “saludo” como la expresión “salva para saludar” (1739), es decir, saludar para *desear salud*, como un deseo de salvación que alude a un estado de bienestar. Pero ¿por qué el gesto del saludo debiera llamarnos la atención a los y las educadoras de nivel inicial en momentos previos a comenzar el ciclo escolar? ¿por qué habríamos de detenernos ahora en este gesto? Tal vez pensar en ello, sea un buen inicio para dar la bienvenida a las infancias que llegan al jardín.

Recordemos la diversidad de saludos que hemos estado ensayando a partir de la vuelta al jardín con distanciamiento físico (choque de puños; codo con codo; pies con pies, rodilla con rodilla, cola con cola...) entre idas y venidas protocolares, resoluciones ministeriales y exigencias institucionales, gremiales y hasta familiares, lo que hizo que desde entonces hablemos del *saludo que fue* y del *saludo que es*. Pudimos darnos cuenta que a partir de entonces (marzo del 2020, en medio de aislamientos y burbujas), aprendimos que algo de lo cotidiano se había vuelto extraño y a la vez sentimos extrañar ese algo de lo cotidiano que nos hacía sentir humanos y humanas... saludarnos con un beso, con un abrazo y una sonrisa visible.

La resignificación de este gesto comunitario en el jardín no ha sido una cuestión menor en las instituciones educativas del nivel inicial durante este último tiempo. Por ello, las preguntas acerca del *cómo*, han sido las más insistentes y urgentes: *¿cómo* vamos a hacer para saludar a los niños y las niñas sin darles un abrazo? *¿cómo*, sin darles un beso? *¿cómo*, sin

<sup>1</sup> COROMINAS, Joan (1987) *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Ed. Gredos. Madrid. Tercera edición, cuarta reimpresión.

tocarlos/las?... como vemos, el cuerpo en el jardín sigue siendo el gran protagonista, tal vez más que nunca.

### **Pensar la bienvenida como una manera de inaugurar las primeras conversaciones con los niños y las niñas.**

El protocolo establecido para las escuelas de la Argentina para el inicio del ciclo lectivo 2022 se presenta desde el Ministerio de Educación de la Nación, como una serie de “recomendaciones” a ser contextualizadas en cada jurisdicción. La pregunta que surge es ¿hay algo de lo que debiéramos conversar los y las docentes acerca del saludo con y entre las niñas y niños del jardín más allá de las “recomendaciones”?

Empecemos por nosotros/as y pensemos en los primeros días cuando nos (re)encontramos después de las vacaciones, tal vez:

¿haya algo que necesitemos *contar* al momento del saludo?  
¿puede ser que *el contar*, sea una necesidad urgente de atender?  
¿por qué *contar* algo?  
¿qué *contar*?

Las preguntas se nos ofrecen para pensar y pensarnos en la necesidad de volver a reconocernos -los y las docentes- cuando estamos regresando al jardín, próximos/as a dar la bienvenida a las infancias que habrán de habitar en él durante este nuevo año escolar. Acaso, ¿es posible regresar a nuestro trabajo docente ignorando (u ocultando) lo que *nos pasó y nos pasa* en este tiempo que transcurre y por el que transcurrimos? ¿Por qué hablar de ello ahora? ¿para qué?, ¿sería una “pérdida de tiempo” conversar sobre algo que todos y todas sabemos, porque lo hemos vivido? Pero, ¿qué es lo que sabemos de lo que hemos vivido en este tiempo?... ¡Qué bueno sería, que las instituciones educativas (se) den tiempo para “perder el tiempo” en conversaciones necesarias a la hora de retomar el trabajo colectivo: ¡algo así como conversar entre colegas para *volver a (re)conocerse* en la tarea que compartimos en tiempos tan complejos!

Los y las docentes creemos que nos conocemos bien, si hasta casi nos atrevemos a anticipar cuáles serán las opiniones de algunos/as colegas, los comentarios de otros/as, y los silencios de unos/as cuando volvemos a vernos. Y entonces, como damos casi todo por hecho, dicho o pensado, ahí nomás “hay que arrancar” (como máquinas, cual motor de auto o computadora) evitando de esa manera la pregunta incómoda (la que verdaderamente nos hace pensar), y avanzar hacia adelante (siempre hacia adelante) creando variadas y coloridas propuestas didácticas para el Período de Inicio, las que necesitarán del trabajo claramente artesanal de enseñar en estos tiempos de evidentes transformaciones. Lo asombroso es que los niños y las niñas pronto estarán llegando al Jardín (sino es que ya están allí) y aún nosotros/as no nos



hemos preguntado *¿cómo estamos?*, es decir, aún no nos hemos abierto a la conversación para (re)conocernos con el otro, otra, y crear en el encuentro. Si apostamos a una educación transformadora como lo sostenemos desde nuestros discursos, tendremos que darnos cuenta que:

*“(...) recrear en educación exige la acción arriesgada de salirse de lo cotidiano y conocido, es como un escaparse y dejarse tocar por preguntas que molestan, sacudan, y desestabilicen los pensamientos que se han deshumanizado y los lenguajes educativos que se han colonizado, para volver a la cotidianidad habiendo pasado por la experiencia colectiva del pensamiento. Pero, ¿qué sucede al interior de las instituciones frente a este acto de recrear? ¿nos dejamos tocar por las preguntas?”* (Penadés, 2022)<sup>2</sup>

Hay muchas preguntas que giran al alrededor del cuerpo docente mientras organizamos el Período de Inicio... pero, ¿qué hacemos con ellas cuando nos damos cuenta de su presencia? ¿las ignoramos? ¿las anulamos? ¿las tomamos? ¿a todas o solo algunas? Tal vez, podríamos comenzar por sentirnos disponibles a todas las preguntas, a cualquier pregunta, las propias y las de los demás, es decir, estar allí disponibles a recibir la pregunta que llega y a hacer posible la pregunta que aún no está, dando nuestro tiempo y prestando nuestra atención a los relatos que están ahí sobre los cuerpos y que esperan de una escucha atenta que haga un poco más demorada la conversación, para que dure un poco más, como un gesto cuidadoso que le dice al otro/a “vos me importas, quiero escucharte, conversemos”. Decimos que los niños y las niñas necesitan conversar para (re)conocerse, no solo el reconocer al otro/a como un par, sino como un volver a conocerse uno mismo en este jardín que ya estuvo alguna vez, o que nunca estuvo, con personas que ya vio o nunca vio. Se pregunta el niño o la niña: *¿quién soy yo ahora? ¿quién estoy siendo junto a otros/as que también están siendo junto a mí?... ¿acaso, estas preguntas no son las mismas que los y las docentes necesitamos hacernos para volver a (re)conocernos en la tarea que realizaremos juntos/as?* Tal vez, el ejercicio de prestar atención a los relatos ajenos nos permita acercarnos de manera más genuina a las preguntas que abren las conversaciones con y entre las infancias para que sean ellas mismas las que puedan crear sus propios relatos, es decir, que el nuestro sería un gesto cuidante en el acompañamiento de la construcción subjetiva de los niños y niñas.

### **La pregunta que abre a la conversación**

Abrir y abrirse a la conversación que se (re)inicia con los niños y niñas es una manera de dar la bienvenida al jardín, lugar de encuentro con las infancias que se parecen y a la vez se diferencian. Todas las infancias, ninguna igual. Podemos pensar que dar la bienvenida en el

---

<sup>2</sup> PENADÉS, Margarita (2022) *Preguntas y conversaciones filosóficas en el jardín. Comunidades de diálogo en la educación inicial*. Novedades Educativas, Colección 0a5 Tomo N°126.

jardín es un volver a abrir la puerta: una abertura que es apertura. Pareciera que este juego de palabras es tan sencillo como cambiar una “b” por una “p” ¿no?... Al abrir la puerta del jardín para encontrar-nos-se, se inaugura una nueva mirada, una nueva escucha, un nuevo espacio temporal que abre a la pregunta suspendida, postergada, inevitable, deseada: *¿cómo estás?*, uno/a pregunta y otro/a responde con una nueva pregunta *¿quieres que te cuente?* como si la pregunta fuese una invitación a hacer algo juntos/as: conversar. Conversar con las infancias es dar tiempo al pensamiento que se piensa en voz alta con otros niños y niñas.

*“Las ideas abordadas en la sala para ser pensadas son aquellas que les preocupan a las infancias, referidas a sus amistades, miedos, mentiras, celos, identidad, y otras tantas como surjan de la propia realidad infantil. No son ideas del mundo adulto que se instalan porque se cree que puedan ser interesantes para conversar con lxs niñxs, éstas nacen de la propia comunidad de diálogo infantil, y el/la docente las tomará para presentársela en forma de pregunta, es decir transformando la idea en problema, con la manifiesta actitud de crear nuevos cuestionamientos para seguir pensando y buscando mejorar el entendimiento entre lxs niñxs”.* (Penadés, 2022)

De esta manera, traspasar esa puerta de bienvenida es poner a la vista el deseo de que alguien esté allí esperándonos, reconociéndonos, presentándonos y ofreciéndonos un espacio para habitar junto a otros/as. Reflexionando sobre estas cuestiones, creemos en la necesidad de construir confianza para que la bienvenida al jardín sea la de cada día que se transcurre, única, singular, y a la vez hacia todos los niños y niñas. Consideramos que el recibir a las infancias sea un auténtico acontecimiento, donde hagamos espacio para lo que viene y demos el tiempo para asombrarse por ello, evitando cualquier anticipación con respecto a quiénes son, qué saben y qué necesitan las infancias que recibimos. Respondámosles abriéndonos a sus preguntas, y tengamos presente que no nos estamos reencontrando con lo conocido, con lo que sabemos o tenemos, sino que -como dice Jorge Larrosa en “Pedagogía profana” (2000)- estamos ante *“un auténtico cara a cara con el enigma”*. Este estar frente a lo desconocido nos hace sujetos de la experiencia, cuando *“se sabe enfrentar lo otro en tanto que otro”* dice Larrosa, *“y está dispuesto a perder pie y dejarse tumbar y por lo que le sale al encuentro: el sujeto de la experiencia está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida”*<sup>3</sup>.

## Empezar por el principio

Vayamos más específicamente a nuestro trabajo con los niños y niñas en este Período de Inicio que se avecina. ¿Por dónde empezar? parece ser siempre la pregunta ineludible. Alguien podrá decir con toda firmeza *¡empecemos por el principio!*... pero, ¿cuál es el principio? ¿el principio de qué? ¿qué tal si nos dejamos tocar por la(s) preguntas y hacemos

<sup>3</sup> LARROSA, Jorge (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Ed. Novedades Educativas.



algo juntas/os con ellas?... pero, ¿por qué preguntar? y ¿qué preguntas? ¿las preguntas de quién o de quiénes?

Entendemos que es necesario abrir y abrirse a las conversaciones con otros, otras, niños, niñas, colegas, para reconstruir la grupalidad y la convivencia, reconociéndonos como una comunidad “sentipensante” que apuesta desde el inicio a hacer cosas juntos y juntas. Quienes trabajamos en la educación inicial desde el enfoque de la *filosofía con las infancias*, proponemos estar disponibles a todas las preguntas, las propias y las ajenas, la de los y las docentes, la de los niños y las niñas.

### Los y las docentes nos preguntamos entonces:

- ¿quién pregunta? ¿quién quiere *contar*?
- ¿qué tipo de pregunta es la que se pregunta?
- ¿puede una pregunta esconder algo que no se cuenta?
- ¿qué quiere decir la palabra/verbo/acción “*contar*” en la pregunta que se hace?
- ¿es posible *contar* lo que nos pasa (o nos pasó) sin hablar de nosotros/as mismos/as?

Y luego, nos animamos a abrir la conversación con los niños y niñas:

- ¿qué opinan de lo que dijo ...?
- ¿están de acuerdo con ...?
- ¿alguien piensa de otra manera...?

dejando espacios vacíos para el surgimiento de infinitas e impensadas posibilidades de participación comunitaria que colabore en la construcción de un mejor pensamiento en el seno de una conversación que nace desde las mismas infancias. Este es el momento en que educadores y educadoras nos detenemos ante sus decires y silencios, para ver (con una mirada y una escucha atentas) cuáles son sus ideas y emociones, sobre aquello que les interesa conversar, acerca de lo que les gusta o no, de lo que le tienen miedo o no, de lo que quieren y necesitan *contar* y ser escuchados/as. Es preciso tener en cuenta ciertos gestos éticos al momento de abrirnos a la conversación con los niños y niñas: como hacer buenas preguntas que abran a otras preguntas; involucrarse con las preguntas que se hacen; dar tiempo para pensar; tomarse tiempo para escuchar y hacer algo con lo que se escucha; hablar menos y escuchar más; disponer de empatía, presencia y tranquilidad.

Recibir a las infancias que llegan al jardín con la pregunta *¿cómo están?* es un gesto de cuidado hacia cada uno de los niños y niñas, es estar disponibles a la escucha atenta y amorosa poniéndonos en situación, estando ahí presentes, haciendo presencia, sosteniendo la palabra con interés auténticamente reflexivo y cuidante.

## A modo de cierre

Finalmente, desde el enfoque de cuidado que la experiencia de filosofar con las infancias requiere, podemos decir que saludar con la pregunta *¿cómo estás?* es una forma de dar la bienvenida abriéndonos a la conversación con las niñas y los niños, y que esta es una pregunta genuina cuando la hacemos desde el territorio del vínculo que excede el cuidado por lo sanitario (salud física) y abraza profundamente lo afectivo, ese elemento indispensable que hace que nuestra tarea de educar en el jardín se parezca más a la vida misma, y que la enseñanza tenga que ver con esos “dos grandes contenidos” a los que se refiere María Emilia López, *el vínculo y la ternura*, indispensables para la vida humana. La autora dice: “*La ternura como sostén para atravesar ese espacio de tiempo y de historia en que el niño inaugura su condición humana. El vínculo como trama en el que se sostiene la posibilidad de construir su subjetividad*”.

Por ello te pregunto *¿cómo estás?* porque tu existencia es valiosa para mí, contáme... quiero escucharte, te escucho. La pregunta y la escucha configuran el gesto ético que construye confianza entre quienes van inaugurando un nuevo territorio a explorar, en este nuevo tiempo que comienza una y otra vez, todos los días, aquí.

El Período de Inicio puede ser la oportunidad para interpelarnos filosóficamente en nuestra propia práctica educativa si nos dejamos tocar por las preguntas que hacemos y nos hacemos... cuando la relación con esas preguntas pone en juego nuestro pensamiento crítico, creativo y cuidante, y nos abrimos a las conversaciones.

*“Si creemos que hacer filosofía es una invitación a vivir inesperadas experiencias del pensamiento, entonces, podemos pensar que la formación docente tiene que ver con la experiencia de filosofar, de hacer preguntas y a partir de ellas construir nuevas ideas para pensarlas con otrxs (...)”* (Penadés, 2022).

## Para leer más...

- Penadés, Margarita (2022) *Preguntas y conversaciones filosóficas en el jardín. Comunidades de diálogo en la educación inicial*. Ed. Novedades Educativas, Colección 0a5, Tomo N°126
- Larrosa, Jorge (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Ed. Novedades Educativas.
- López, María Emilia (2005) *Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal*. Revista de Educación Inicial Punto de Partida N°18. Ed. Del Sur.

## A las instituciones educativas y los educadores

Queremos informarles que la **Lic. Laura Pitluk** dicta, en todo el país y en el exterior, cursos y conferencias con las siguientes temáticas:



**CURSOS:** (pueden desarrollarse en uno, dos, tres o cuatro módulos de 4 horas cada uno)

- El ROL DE LOS EDUCADORES de la Educación Inicial.
- La TAREA PEDAGÓGICA en el NIVEL INICIAL – Jardín Maternal y Jardín de Infantes. Planificación, tipos de juegos y evaluación.
- La TAREA PEDAGÓGICA en el JARDÍN DE INFANTES – planificación, tipos de 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.
- Las PROBLEMÁTICAS actuales de la EDUCACIÓN INICIAL.
- La MODALIDAD DE TALLER como alternativa de calidad.
- La 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** (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 eje de la tarea pedagógica.
- La evaluación en el Nivel Inicial.
- La modalidad de Taller en la Educación Inicial
- 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
- La Planificación en el Jardín Maternal
- La planificación y la evaluación.
- Problemáticas actuales de la Educación Inicial. Sentidos y sin sentidos y posibles líneas de acción.
- La planificación y las propuestas de enseñanza en los Niveles Inicial y Primario.

Por consultas remitirse a  
**[laurapitlukcursos@gmail.com](mailto:laurapitlukcursos@gmail.com)**

# La Organización Institucional.

## Una tarea clave al inicio del ciclo para los Equipos Directivos.

*María Constanza Crovetto*

*"La tarea pedagógica requiere de espacios institucionales dedicados a la planificación y la evaluación. Tiempos compartidos con los otros docentes y el equipo directivo"<sup>1</sup>*

Llega el mes de febrero y con él, el retorno a las actividades de organización institucional, juntos los equipos directivos y docentes. ¿Por qué en febrero? Porque es el momento propicio para que ambos equipos se sienten a pensar y debatir las propuestas institucionales en torno a las trayectorias escolares de los y las educandos/as.

Para ello se deben habilitar los espacios de encuentro en donde se proponga analizar y debatir el uso de los dos elementos que estructuran a las instituciones: el tiempo y el espacio. Ambos fundamentales y con un gran impacto en las propuestas pedagógicas, y sus acuerdos generarán optimización en las propuestas de enseñanza y aprendizaje.

Es fundamental repensar y visitar los espacios institucionales que promuevan nuevos, o renovar aquellos con el fin de generar propuestas en las cuales se convoque y aloje a los niños y niñas. Al mismo tiempo cuando hablamos de espacios hacemos referencia también a los áulicos, es por ello que la mirada crítica del docente es fundamental para preparar y organizar espacios propicios para la enseñanza, tomando decisiones: desde la ubicación de los muebles hasta la de los materiales para que los mismos se encuentren a disposición de los educandos.

Entonces.... el espacio es una variable básica en la planificación, tanto institucional como áulica, y dicha organización debe favorecer acciones y desplazamientos autónomos, es decir, que ofrezcan espacios de juego y acceso a los materiales. El espacio debe estar relacionado a la propuesta, dado que su intencionalidad pedagógica tiene la capacidad de definir su organización y flexibilidad. Esa planificación es fundamental para fomentar la "garantía" del derecho a la educación, no sólo en las aristas vinculadas al acceso sino también en las de frecuencia y continuidad. Por ejemplo: organización de cada sección en el uso de la biblioteca institucional o las ludotecas, entre otros.

El diseño del espacio debe ser una herramienta para promover en los estudiantes la

---

<sup>1</sup> Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marcos General. CABA. 2000



cooperación, el encuentro, la autonomía, que los aloje en contextos que brinden seguridad y contención. Es decir, el espacio y su diseño tienen que poder estar a disposición de los niños/niñas y de las propuestas.

### **Con respecto al tiempo:**

***“(...) la organización de los tiempos educativos refleja unos supuestos psicopedagógicos, una jerarquía de valores, unas formas de administrar la escuela, en definitiva, una cultura escolar”<sup>2</sup>***

Las formas en que una institución organiza los tiempos, son el reflejo de la intencionalidad pedagógica y marcan una manera de concebir al sujeto y sus interacciones. Es así como es posible reconocer en una estructura temporal estable pero no rígida, el encuadre necesario para moverse con seguridad, creatividad y autonomía, generando optimizaciones en los tiempos de enseñanza.

El tiempo estructura la enseñanza y al mismo tiempo es estructurado por ella. El uso del tiempo diario y anual no es sólo responsabilidad de cada docente, sino que involucra a toda la institución, especialmente al equipo directivo, que con su mirada de conjunto, tiene la capacidad de analizar el tema y discutirlo con su equipo docente, para asesorar respecto de un uso criterioso del tiempo.

A su vez, el poder prever una organización del tiempo en las distintas situaciones didácticas permite garantizar la continuidad en la diversidad. Para ello es necesario realizar acuerdos institucionales en la definición de la frecuencia semanal y el uso de los tiempos diarios para lograr alcanzar las metas de las propuestas planificadas. Es por eso que la agenda o el cronograma semanal del docente son clave; se trata de optimizar la enseñanza. Dichos cronogramas son entendidos como organizadores de la cotidianeidad que puede convertirse tanto en fuente para la memoria de la gestión como para su análisis.

### **Algunas sugerencias para su realización:**

- Definición de la frecuencia semanal. Teniendo en cuenta las unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas, será necesario definir la frecuencia semanal con la que se van a sostener sus propuestas en cada una de las salas o secciones.
- Organizar el tiempo semanal. Esta decisión ayuda a la organización del horario apelando a ella como una herramienta que efectivamente permita al docente anticipar y concretar su planificación y al equipo directivo acompañar y supervisar las propuestas.

### **Ejemplo de Agenda / cronograma semanal docente. Jardín de Infantes N° 907 “Juana**

---

<sup>2</sup> Pulido González, Maritza (2013). Las rutinas en Educación inicial: Entre la mecanización y la transformación en Revista Educación y ciudad. Fundación Dialnet. Colombia.

**Azurduy” Marcos Paz. Prov Bs As.**

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
13:30hs	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
13:30hs a 14:00hs	Educación Física	Juego de Inicio Peluquero Bloques Lotario de Animales	Juego de Inicio Peluquero Bloques Lotario de Animales	Música	Juego de Inicio Peluquero Bloques Lotario de Animales
14:00hs a 14:30hs	Actividades de Inicio Calendario- Nombres- Banda Numérica	Actividades de Inicio Calendario- Nombres- Banda Numérica	Actividades de Inicio Calendario- Nombres- Banda Numérica	Educación Física	Actividades de Inicio Calendario- Nombres- Banda Numérica
14:30hs a 15:00hs	Música	Secuencia "Las Obras de Sarmiento" Presentación del retrato y lectura de un pequeño libro con una reseña sobre su vida	Música	Actividades de Inicio Calendario- Nombres- Banda Numérica	Pequeños Grupos 1-Realizamos retrato de Sarmiento 2-Juego de Emboque. Secuencia Cuenta y Registro.
15:00hs a 15:30hs	Patio	Patio	Patio	Patio	Patio
15:30hs a 16:00hs	Higiene y Merienda	Higiene y Merienda	Higiene y Merienda	Higiene y Merienda	Higiene y Merienda
16hs a 16:30hs		Secuencia "Los cambios de Nuestro Cuerpo través del tiempo" Observamos Ecografías enviadas de casa y en formato Multimedia. Conversamos acerca de lo que se ve en los ecografías y para que los utilizan el doctor	Miramos el Video de Paka Paka para comparar los datos obtenidos y registrados y también anotar otros datos importantes. Cuáles fueron las principales Obras de Sarmiento durante su presidencia?	Lectura del Cuento Tomasoito de Graciela Cabal. Conversamos acerca de lo que ocurría en el sueño y las ecografías. ¿Dónde estaba Tomasoito? ¿Qué le sucedía?	Secuencia de Arte "Los Colores y sus Mezclas" Presentamos diferentes elementos representando los colores primarios.
16:30hs	Salida	Salida	Salida	Salida	Salida

**Ejemplo de organización de tiempos y espacios Institucionales. Jardín de Infantes Nº 907 “Juana Azurduy” Marcos Paz. Provincia de Bs As. Argentina.**

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:30 a 9	8:15 Amarilla Ed Física	Celeste música	8:15 Celeste Ed Física		8:15 Amarilla Ed Física 8:45 Celeste Ed Física
9 a 9:30	<b>DESAYUNO</b>				
9:30 a 10	Biblioteca Amarilla Parque/Sum Naranja	Ed Física Verde Ludoteca Amarilla	Naranja Musica Parque/sum Amarilla	Ed Física Verde Biblioteca Amarilla	Ludoteca celeste
10 a 10:30	Biblioteca Naranja	Ed Física Naranja Ludoteca Verde	Amarilla Música Parque /sum Naranja	Ed Física Naranja Biblioteca verde	Parque/sum naranja Ludoteca verde
10:30 a 11	Biblioteca Celeste Parque/sum Verde	Ludoteca Naranja Parque /sum celeste	Verde música	Biblioteca celeste Parque/sum Amarilla	Ludoteca amarilla
11 a 11:30	Biblioteca Verde Parque/sum celeste	Ludoteca Celeste Parque/sum Amarilla	Parque/sum verde	Biblioteca Naranja Parque/sum celeste	Parque/sum verde Ludoteca naranja
11:30 a 11:50	<b>ALMUERZO</b>				



Al mismo tiempo organizar los recursos y/o materiales es parte primordial para garantizar la continuidad de las actividades que muchas veces se ven interrumpidas porque no se cuenta con una organización adecuada de los mismos. Otra de las ventajas de la planificación anual de la enseñanza y del cronograma semanal es que permite anticipar los materiales necesarios para concretar las previsiones didácticas. Dicha previsión debe ser objeto de análisis y reflexión por los equipos docentes y directivos, tanto la planificación de las propuestas de enseñanza como las condiciones institucionales que garantizan su realización; esto implica que dentro de las intervenciones del equipo directivo se debería incluir en sus agendas la organización de dichos encuentros.

***“...pensar la planificación como un instrumento que permite revitalizar la tarea docente y enriquecer a las instituciones, a través de la reflexión conjunta y la anticipación de las acciones a realizar, pero de modo flexible, abierto y dinámico...”<sup>3</sup>***

## A modo de cierre

Se considera importante destacar la construcción de acuerdos institucionales en post de resignificar las situaciones de enseñanza y aprendizaje que permiten pensar en clave no sólo de concreción de derechos sino también de fortalecer trayectorias educativas, generando las mejores condiciones para nuestros niños y niñas del nivel inicial.

## Para leer más...

- Pulido González, Maritza (2013). Las rutinas en Educación inicial: Entre la mecanización y la transformación en Revista Educación y ciudad. Fundación Dialnet. Colombia.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marcos General. CABA 2000. Argentina.
- Diseño Curricular para Nivel Inicial DGCYE 2008. Argentina.
- Documento de Trabajo N°3. Estrategias para la optimización del tiempo de la enseñanza. DGCYE. 2014. Argentina.
- Pitluk, L. (2008) La modalidad de taller en el Nivel Inicial. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Pitluk, L. (2006) La planificación en el jardín de infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El Juego-Trabajo. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Pitluk, L. (2015) Las Secuencias didácticas en el Jardín de Infantes. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- La función del director en las instituciones educativas del Nivel Inicial, DGCyE.2012. Argentina.

---

<sup>3</sup> Pitluk, L. (2006) La planificación en el jardín de infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El Juego-Trabajo. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

*En este artículo retomamos la propuesta que desarrollamos en un conversatorio en el año 2021 acerca de la modalidad taller con Laura Pitluk, que incluye sus aportes en los diversos escritos referidos a esta modalidad y sus aportes a la educación musical, particularmente en aquellas propuestas destinadas al Nivel Inicial.*

## **Acerca de la modalidad taller**

Indagando acerca de los antecedentes de esta modalidad, encontramos entre las definiciones que nos ofrece el diccionario la que lo define como “lugar en que se trabaja, una obra de manos”, remitiéndonos a aquellos talleres que aparecieron en el medioevo occidental con sus protagonistas “los artesanos”, como espacios destinados al desarrollo de diversos oficios (carpintería, herrería, etc.) caracterizados por la producción y elaboración de objetos. En el campo artístico también existe una larga tradición en torno a la presencia de talleres como espacios de producción colectiva, como es el caso de las artes plásticas y la escultura, y en tiempos más contemporáneos extensivo a otros lenguajes artísticos y la producción interdisciplinaria. Como podemos observar, el taller tanto en el campo artístico como en el laboral del artesano, se ha caracterizado por ser un espacio de producción.

La idea de taller como metodología (así denominado históricamente) o modalidad educativa (acepción actual) que reivindica un aprendizaje activo centrado en “el hacer”, la producción, el protagonismo del alumno y el desarrollo de su creatividad, se ha promovido con variantes en diferentes momentos a lo largo de los siglos XX y XXI, como propuesta superadora de la enseñanza tradicional caracterizada por el dominio del docente, la transmisión mecánica de conocimientos considerados universales e inmutables y un aprendizaje memorístico por parte del alumno.

El primer impulso lo dio el movimiento de la Escuela Nueva a comienzos del siglo XX. Su influencia se reflejó en la creación de las escuelas técnicas con la enseñanza a través de talleres y más adelante la aparición de laboratorios. En el nivel inicial se destaca el desarrollo que tuvo esta perspectiva educativa y su impronta la encontramos en la constitución de este nivel en la Argentina.



Hacia fines de los 80´ y comienzos de los 90´ diferentes pedagogos promovieron los talleres, fundamentalmente destinados a la escuela secundaria y a capacitaciones docentes, espacios en los que aún sobrevivía fuertemente la enseñanza tradicional con clases expositivas y los trabajos individuales de los alumnos.

Como reseña Pitluk (2008), a través de las autoras Pasel y Asbornó “La modalidad de taller se conoció en sus inicios, como metodología Aula Taller. Con el paso del tiempo (...) se comenzó a definir como modalidad educativa y no como metodología (...) en el Nivel Inicial se adoptó como denominación la de “sala taller” o directamente “talleres” para adecuarla a las especificidades de este nivel educativo en el cual nos referimos a “salas” y no a “aulas”. (2008:22)<sup>1</sup>

Hacia fines de los años 90´ e inicios del siglo XXI llega a la formación docente la revalorización de los talleres como espacios que atraviesan toda la formación entramándose la práctica con la apropiación de la teoría, y esto se refleja en los nuevos diseños curriculares. Al respecto Sanjurjo (2009) señala que “Desde el trabajo en taller, se sostiene que enseñar no es transferir, en el sentido de depositar conocimientos, sino que se trata de crear las condiciones para que puedan ser construidos por los mismos sujetos, es decir, ofrecer posibilidades para desafiar a los estudiantes á que interpreten y comprendan en función de la realización de diferentes actividades, sostenidos por la curiosidad, (...)”. (2009: 86)<sup>2</sup>

En el ámbito de la enseñanza artística también se produjeron en las últimas décadas del siglo XX diversidad de propuestas educativas como talleres. Pues, aunque como hemos dicho antes, el mundo artístico privilegia la producción y por lo tanto el taller les es familiar, la enseñanza de diferentes lenguajes artísticos aún hoy continúa siendo tradicional en ciertas instituciones o cátedras, como es el caso de la música académica en algunos conservatorios, el estudio de la danza clásica, etc.

Respecto a la educación musical, Gainza (2013) quien reseñó su evolución durante el siglo XX, señala que “ el movimiento renovador de la educación musical- derivado de la escuela nueva´, de comienzos del siglo XX- llega a Latinoamérica en las décadas de 1940 y 1950, principalmente a través de un pequeño grupo de músicos europeos exiliados de la Segunda Guerra Mundial, quienes se convierten en representantes e impulsores, en nuestras latitudes, de algunos de los métodos de educación musical más relevantes del mundo occidental (Dalcroze, Orff y Kodaly, entre otros)” (2013:32).<sup>3</sup> Este movimiento tuvo influencia sobre todo en la música en el nivel inicial, en algunos centros de formación musical no formal, y su herencia la encontramos en las pedagogías musicales promovidas por grandes educadoras musicales como Garmendía, Gainza, Ackoschky, Malbrán, Vivanco, entre muchos otras y

<sup>1</sup> Pitluk, L. (2008) “La modalidad de taller en el Nivel Inicial”. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

<sup>2</sup> Sanjurjo, L (corr.) (2009) “Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales”. Homo Sapiens Ediciones. Rosario

<sup>3</sup> Gainza, V.H. de (2013) “El rescate de la pedagogía musical”. Buenos Aires: Grupo Editorial

otros.

## La clase de música desde la perspectiva de la modalidad Taller

Si bien en toda propuesta de taller está presente el trabajo en grupos y se promueve un aprendizaje activo, diferentes autores advierten que estas condiciones no son suficientes a la hora de plantear las peculiaridades de la modalidad taller.

Hemos tomado las siguientes dimensiones, que recuperando los antecedentes de esta modalidad y contextualizándola para el Nivel Inicial, Pitluk (2008: 26, 27) considera deben estar presentes en la modalidad taller:

- La consideración de la situación de enseñanza como un encuentro entre docentes que enseñan, alumnos que aprenden y contenidos o conocimientos a ser enseñados y aprendidos, priorizando lo grupal
- El docente como enseñante- coordinador acompañante de procesos de aprendizaje
- El alumno como protagonista
- El abordaje dinámico de contenidos y tareas desde el placer y el juego
- La tarea como el motor que lleva al grupo a la producción
- Las consignas que favorezcan un trabajo autónomo y autorregulado
- La consideración de las posibilidades del desarrollo y su incidencia en la realización de las propuestas pedagógicas.

- El aprender haciendo, explorando, participando activamente, produciendo conjuntamente e interactuando con los otros
- Grupalidad
- Asunción y adjudicación de roles
- Interjuego entre lo individual y lo grupal
- Trabajo en pequeños grupos
- La elección entre diferentes propuestas o aspectos a trabajar
- Ir y venir entre la teoría y la práctica / reflexión y acción
- La producción compartida
- Oportunidades de desarrollo de la creatividad
- La puesta en común de los producido
- La síntesis de lo trabajado buscando integrar conocimientos
- La devolución de los procesos grupales complementa la evaluación constante de procesos y productos

<sup>4</sup> Pitluk, L. (2008) La modalidad de taller en el Nivel Inicial. Homo Sapiens Ediciones. Rosario



Algunas de estas dimensiones hacen referencia a un enfoque didáctico general acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que es compartido con diferentes propuestas didácticas, otras son más específicas de esta modalidad.

**Pensamos que la mayoría de las actividades musicales destinadas al nivel inicial presentan alguna de las características de la modalidad Taller, sin embargo, no en todas es posible que se presenten plenamente y como parte de una misma propuesta didáctica.**

**Por ejemplo:** en la interpretación de canciones se pone en juego la grupalidad, la producción compartida, la posibilidad de elegir qué canción cantar; en el caso de las actividades de escucha sonora y musical, además de la dinámica de grupo total, se podrá presentar un abordaje lúdico, el interjuego entre la reflexión y la acción, entre la teoría y la práctica, a partir de las hipótesis sobre lo escuchado y la asunción y adjudicación de roles; en los acompañamientos instrumentales y en ciertas sonorizaciones pautadas previamente por el docente, en la que los niños deben realizar sonidos en determinados momentos con las fuentes sonoras que distribuyó el maestro, o en algunas canciones que implican la realización de onomatopeyas o representación sonora de algunas palabras, tenemos una producción compartida, la asunción de roles y en ocasiones también un abordaje lúdico.

Consideramos que, en propuestas de mayor extensión, que aborden tanto la producción como la apreciación y que ofrezcan oportunidades de desarrollar la creatividad, se podrá implementar la modalidad Taller en todas sus dimensiones, con mayor protagonismo de los niños, la posibilidad de flexibilizar las dinámicas grupales, los intercambios y toma de decisiones tendientes a incrementar su autonomía. Si bien esta modalidad se plantea a partir de las salas de 2 años, pensamos que en educación musical es más pertinente y en grado creciente desde las salas de tres años.

En el próximo apartado desarrollaremos algunas claves en torno a la planificación de una secuencia que aborde una sonorización, como un ejemplo posible de implementación de esta modalidad.

### **Propuesta didáctico musical enriquecida con la modalidad Taller: Sonorización**

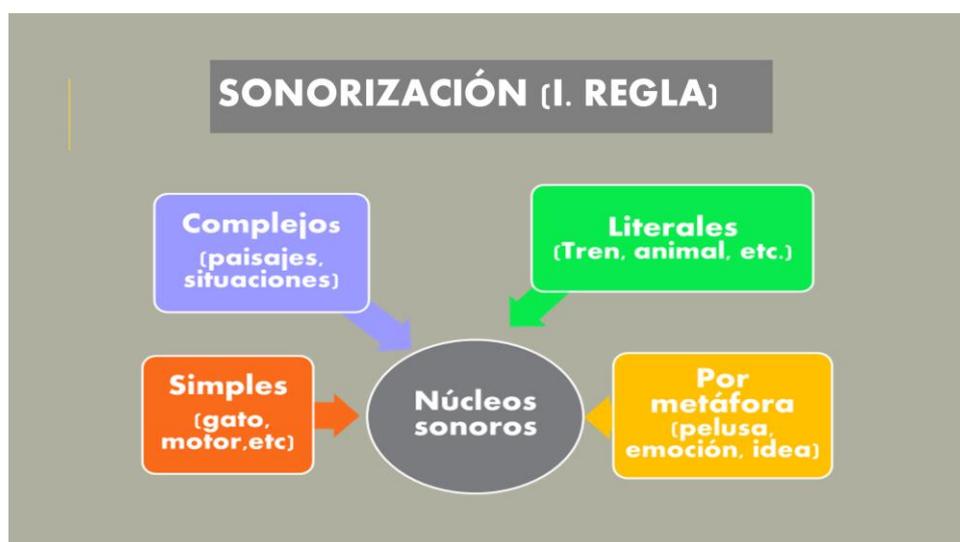
Esta propuesta de sonorización se puede organizar tanto en una secuencia didáctica como en un proyecto. Para su planificación nos parece importante revisar las ideas acerca de este tipo de producción sonora-musical que algunos pedagogos musicales nos han aportado y que son valiosos para fundamentar la propuesta y orientar nuestras decisiones didácticas, así como descubrir la naturaleza de estas producciones apropiadas para el abordaje desde la modalidad Taller.

## Acerca de las sonorizaciones

Las sonorizaciones en general son producciones que se proponen la representación sonora de objetos, animales, fenómenos de la naturaleza, situaciones o paisajes.

Inés Regla (2001) concibe la sonorización desde sus valor musical, comunicacional y expresivo, y nos aporta a su dimensión didáctica. Esta autora lo denomina *núcleo sonoro* a “lo sonorizable”. En primer lugar, distingue entre núcleos sonoros simples y núcleos sonoros complejos. Los simples son aquellos que requieren un solo tipo de sonido para ser representado, por ejemplo: caballo, sapo, pájaro, tren, etc. Los complejos requieren la sumatoria, simultaneidad y en a veces, la organización temporal de diversos sonidos, por ejemplo: un bosque, la calles, una tormenta, etc. En segundo lugar, propone otro criterio para pensar lo sonorizable, diferenciando entre núcleos sonoros literales y por metáfora. Los *literales*, provocan una evocación sonora, un recuerdo auditivo, entonces habrá un sonido evocado a ser imitado. En cambio, en los núcleos sonoros por *metáfora*, “lo sonorizable” no tendría el límite y condición de la evocación auditiva, sino que se puede extender a lo que queramos considerar, por ejemplo, el campo abstracto de las ideas (por ejemplo: libertad, oscuridad, inquietud, liviandad, etc.) o de las cosas que en la realidad no producen sonidos audibles para nosotros (por ejemplo: materiales como el algodón, una hilacha).

Resulta muy interesante, como Regla plantea, abordar los núcleos sonoros por metáfora, pues en principio podríamos pensar en la absoluta arbitrariedad al asociar estos núcleos a sonidos, sin embargo, sugiere el trabajo con la concordancia entre lo sonoro y otras percepciones (visuales, táctiles, kinéticas, etc.), entre lo sonoro y lo emocional, es decir, promover asociaciones multimodales y a partir de ellas poder elegir.





Estos conceptos resultan de importancia al momento de decidir en qué salas de nivel inicial desarrollar las sonorizaciones, pues los diferentes núcleos sonoros requieren de los niños determinadas habilidades y capacidades a tener en cuenta.

Sonorizar un animal o algunos objetos o fenómenos como un sapo, un timbre o la lluvia podrían requerir de un único sonido, producido por un grupo total de niños, todos haciendo sonar un material, y al ser núcleos sonoros literales, es decir que pueden ser evocados auditivamente por los niños, son producciones adecuadas para salas de 2 y 3 años. En cambio, sonorizar un paisaje, por ejemplo, requiere de la realización de varios sonidos organizados temporalmente, algunos superpuestos y otros no, poder tocar y detenerse ante una señal, esperar y respetar turnos, y esto requiere por parte de los niños, asumir roles y trabajar colaborativamente. Lo mismo sucede con la sonorización por metáfora, que implica poner en juego la imaginación y la posibilidad de realizar diversas asociaciones y la capacidad de aceptar las ideas de otros compañeros.

Judith Akoschky (1988) las denomina *evocaciones sonoras* y señala que al reproducir una situación sonora:

- *“Delimitamos el campo de búsqueda de los materiales sonoros (instrumentos musicales, pequeña percusión, objetos cotidianos) a partir de su timbre o cualquier otro parámetro del sonido.*
- *Determinamos el tipo de acciones que realizamos para obtener los modelos sonoros evocados, en el marco de habilidad motriz del niño pequeño*
- *Seleccionamos los sonidos más adecuados, precediendo esta elección por operaciones de clasificación, comparación, etc. realizadas como un medio para este fin.*
- *Organizamos en el tiempo los acontecimientos sonoros según exija la situación evocada: en sucesión, superposición o secuencias, en un ritmo libre o una métrica regular o irregular.”<sup>5</sup>*

Esta autora diferencia los *efectos sonoros*, utilizados para enfatizar el sentido de una palabra, comentar un suceso, remarcar la acción dramática, gestual o verbal, y los *fondos sonoros* para reforzar el clima de poesías, crear el marco adecuado para la narración de cuentos, etc.

Cuando las evocaciones sonoras se presentan en el contexto de una canción, en ocasiones pueden ser confundidas con *la orquestación o instrumentación del cancionero infantil*, es decir, con acompañamientos instrumentales, que se diferencian de las evocaciones sonoras porque en este caso, la selección de las fuentes sonoras y la organización de la producción responden a las características musicales como el ritmo, tempo, melodía, forma, creando texturas adecuadas a la velocidad, carácter y estilo de la pieza musical.

---

<sup>5</sup> Akoschky, J. (1988) Cotidiáfonos. Buenos Aires. Editorial Ricordi.

Uno de los mayores aportes de Akochscky, de especial interés para estas producciones musicales, es su concepto de cotidiáfonos, su sistematización didáctica y realización artística a partir de éstos. Introduce al ámbito de la educación musical los objetos de la vida cotidiana con o sin modificaciones para hacer música que ya tenían su lugar sobre todo en la música académica contemporánea. Los cotidiáfonos ofrecen enormes posibilidades de modos de acción y variaciones sonoras al alcance de los niños que resultan de mucha riqueza para la elaboración de sonorizaciones, sumándose a los sonidos vocales, corporales y los producidos con instrumentos musicales convencionales. En su reconocida obra "Ruidos y Ruiditos" Akoschky nos ofrece canciones y cuadro sonoros que presentan sonorizaciones constituyendo fuente de inspiración y disfrute.

Parte importante del proceso de sonorización es la exploración sonora de diversas fuentes sonoras, actividad que para los niños forma parte del despliegue natural de su curiosidad. A estas conductas espontáneas es necesario darles una direccionalidad para que a partir de lo exploratorio seleccionen los sonidos más adecuados en función del tipo de sonorización, promoviendo y orientando la escucha, diferenciación, comparación, reflexión sobre lo producido para realizar ajustes tanto individual como grupalmente. Siguiendo a Malbrán (1991) acordamos con la importancia de señalar que "probar, esperar a que otros prueben, elegir los sonidos pertinentes, suceder o combinar los efectos de acuerdo al tema – ejecutándolos en el momento oportuno- utilizar el nivel de sonoridad requerido por el relato, son algunos de los objetivos deseados y que requieren variadas experiencias de aprendizaje". (Malbrán,1991: 94).

Como podrán advertir a partir de estos aportes, estas producciones sonoras-musicales planteadas como procesos creativos grupales, permiten ser abordadas desde la modalidad Taller poniendo en juego sus distintas dimensiones.





## Aspectos fundamentales para planificar esta secuencia didáctica

Tomaremos como inspiración la sonorización de una tormenta, y si bien algunos aspectos serán específicos, otros aspectos que iremos proponiendo los formularemos de modo general pudiendo ser pertinentes para otro tipo de sonorización u otro tipo de producción sonora-musical.

# SONORIZACIÓN UNA TORMENTA

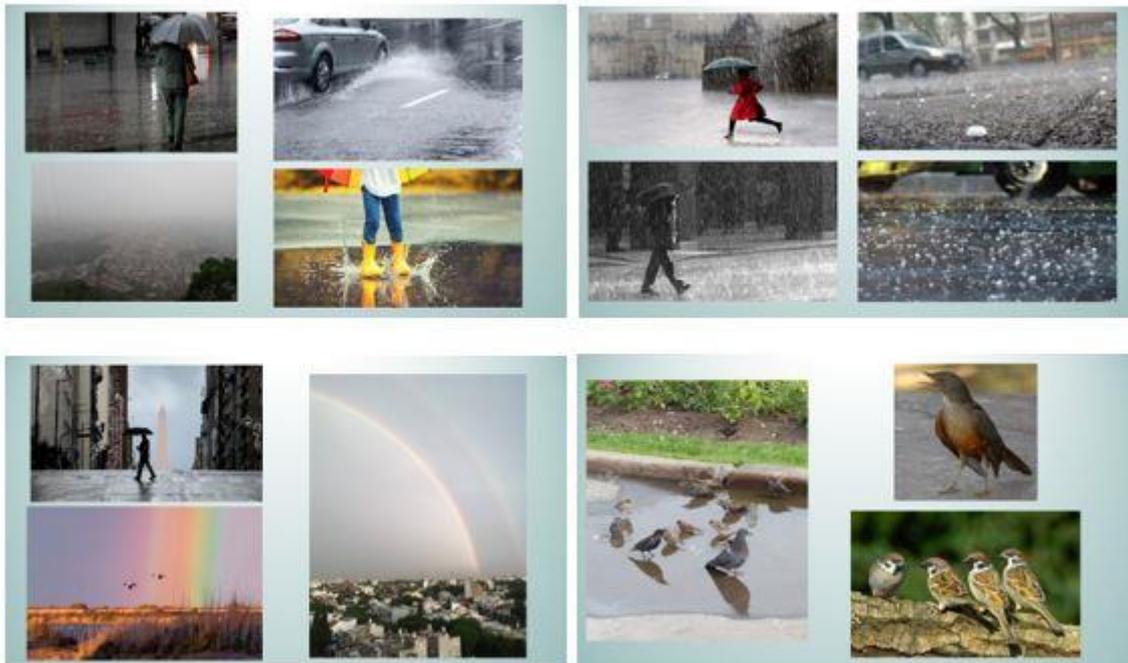
## PLANIFICACIÓN

- 1) **IDENTIFICAR DENTRO DEL PAISAJE O SITUACIÓN A SONORIZAR**  
**NÚCLEOS SONOROS: SIMPLES / COMPLEJOS**  
**NÚCLEOS SONOROS: LITERALES / METAFÓRICOS**
- 2) **SECUENCIAR LAS PROPUESTAS SEGÚN EL PROCESO DE SONORIZACIÓN**
- 3) **SELECCIÓN DE GRABACIONES DE SONIDOS, VIDEOS E IMÁGENES**
- 4) **SELECCIÓN DE OBJETOS, INSTRUMENTOS Y MATERIALES: CANTIDAD, PERTINENTES, DESAFIANTES, ADECUADOS A LAS POSIBILIDADES DE LOS NIÑOS**
- 5) **DEFINIR QUÉ PROPUESTAS SERÁN A GRUPO TOTAL Y EN PEQUEÑOS GRUPOS**



En esta sonorización nos encontramos en términos de Regla (2001) con un núcleo sonoro complejo y literal, que integra temporalmente varios núcleos sonoros simples. Se comparte una selección de imágenes que refieren a los momentos sonorizables de una posible tormenta en la Ciudad de Buenos Aires, comenzando con imágenes que contextualizan, el viento que inicia la tormenta hasta la vuelta a la calma con la presencia de las aves.





Estas imágenes, así como grabaciones y/o videos que refieran a estos momentos, podrán utilizarse en actividades de evocación sonora, escucha, reconocimiento y como disparadores para la propia producción de los niños. En el caso específico de las imágenes, además pueden utilizarse como recurso asignando una a cada pequeño grupo a modo de “consigna” para resolver su sonorización explorando y seleccionando fuentes sonoras, para juegos de bingos sonoros, para armar una “partitura” de la sonorización que permita seguir el desarrollo temporal facilitando la realización grupal, también para armar escenarios disponiéndolas en las paredes de una sala como parte de diferentes propuestas.

**Selección de algunos objetos cotidianos:**





Por supuesto que se podrán incluir instrumentos musicales tocados con diversos modos de acción, además de los convencionales cuando sean adecuados para lograr la sonorización de cada núcleo sonoro.

La secuencia implica un proceso a lo largo del cual, inscribiendo la propuesta en la modalidad taller, desarrollaremos actividades con distintas dinámicas, intervenciones docentes, asumiendo diversos roles, integrando la producción y la apreciación en función de la sonorización que nos hemos propuesto y atendiendo las posibilidades de los niños/as.

<b>PROCESO</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Integrando una secuencia didáctica o proyecto</li><li>- Actividades con grupo total: experiencias directas/ escucha de sonidos y vista de videos e imágenes</li><li>- Actividades con las familias en las casas de búsqueda de materiales y objetos</li><li>- Actividades en pequeños grupos para diseñar e intervenir objetos</li><li>- Puestas en común con grupo total</li><li>- Actividades en pequeños grupos para explorar, escuchar, comparar, seleccionar, grabar</li><li>- Actividades con grupo total para puesta en común de los hallazgos, escucha grabaciones, reflexión y decisión sobre ajustes a realizar</li><li>- Actividades en pequeños grupos autónomas y otras con integrantes adultos</li><li>- Actividades grupo total: organización temporal de la sonorización / ensambles</li><li>- Elección y distribución de roles</li><li>- Grupo total: realización de la sonorización/ grabación, escucha y ajustes</li><li>- Rol del docente: observa, escuchar, propone, orienta, pregunta, socializa, conceptualiza</li></ul>	<b>POSIBILIDADES DE LOS NIÑOS</b>
	<b>PARTICIPACIÓN EQUIPO DOCENTE / FAMILIAS</b>
	<b>DINÁMICAS VARIADAS</b>

Proponemos la siguiente secuencia de modo sintético pensada para una sala de 4 o 5 años:





Algunas situaciones problemáticas y desafíos cognitivos que pueden tener lugar en este tipo de propuestas didácticas:

### SITUACIONES PROBLEMÁTICAS DESAFÍOS COGNITIVOS

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleccionar materiales, comparar, según el resultado sonoro, tímbrico</li> <li>-Búsqueda de objetos de diferentes materiales</li> <li>- Búsqueda y selección en las casas de objetos de madera o metal resonante /menos resonante</li> <li>- Objetos de metal cómo los disponemos para que no pierdan su resonancia</li> <li>- Tubos: descubrir cómo el largo modifica altura</li> <li>- Modos de acción para imitar un sonido determinado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Latas con globos: membranas más o menos estiradas modifican el sonido</li> <li>- Membranas (globos, por ej) estirados sobre diferentes superficies: madera, plástico, vidrio, metal</li> <li>- Rellenar recipientes: tipo y cantidad de relleno</li> <li>- Bandas elásticas o hilo tanza: cuán estirado, largo, la superficie de soporte (caja de resonancia)</li> </ul>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## A modo de cierre

Como señalamos, hemos propuesto un esquema posible de secuencia didáctica que permita



*desarrollar diferentes sonorizaciones o producciones sonoras-musicales que impliquen procesos grupales creativos, en los que no solamente tenga lugar el aprendizaje activo, reflexivo, los intercambios, la socialización, sino también experiencias estéticas compartidas que generen un clima de solidaridad.*

*Retomando a Pitluk en sus diversos escritos sobre los talleres, podemos decir que los mismos como modalidad organizativa de las propuestas de enseñanza con su peculiar dinámica, pueden ser incluidos en las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. En las unidades didácticas y proyectos se integran secuencias de trabajo en talleres ya que no es conveniente realizar propuestas aisladas; en las secuencias didácticas se pueden incluir algunas actividades con la modalidad de taller u organizarse secuencias específicas de talleres como se presenta en este artículo, las mismas pueden ser de un área o articular diferentes pero siempre refiriéndose a una temática o eje que les otorgan coherencia y unidad de sentido.<sup>6</sup>*

## Para leer más...

- Akoschky, J. (1988) Cotidiáfonos. Buenos Aires. Editorial Ricordi.
- Akoschky, J. (2005) Los “cotidiáfonos” en la educación infantil. En Revista Eufonía N°33 (Versión electrónica).
- Cantoni, Y. (1994) Para hacer sonar. Taller de música. Colección Puerta abierta. Editorial a Construir. Buenos Aires.
- Gainza, V.H. de (2013) El rescate de la pedagogía musical. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen
- Holovatuck, J. (1994) En teatro 2 entre todos hacemos teatro. Taller de teatro. Colección Puerta abierta. Editorial a Construir. Buenos Aires.
- Krasanski, O. (1994) El árbol azul. Taller de plástica. Colección Puerta abierta. Editorial a Construir. Buenos Aires.
- Malbrán, S. (1991). El aprendizaje musical de los niños. Buenos Aires: Actilibro.
- Malbrán, S. y García Malbrán, E. (2010). Lenguaje musical y su didáctica: melodía y estructura musical. En Riaño, María Elena y Díaz, Maravilla (coord.) Fundamentos musicales y didácticos en educación Infantil. Santander: Ediciones Universidad de Cantabria. 2010. (selección).
- Pitluk, L. (2008) La modalidad de taller en el Nivel Inicial. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Pitluk, L. (2006) La planificación en el jardín de infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El Juego-Trabajo. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Pitluk, L. (2015) Las Secuencias didácticas en el Jardín de Infantes. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

---

<sup>6</sup> Para profundizar sobre estos aspectos remitirse a los libros Pitluk, L. “La modalidad de taller en el Nivel Inicial” (2008), “La planificación en el jardín de infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El Juego-Trabajo” (2006), “Las Prácticas actuales en la Educación Inicial: sentidos, sin sentidos y posibles líneas de acción” (2012). y “Las Secuencias didácticas en el Jardín de Infantes” (2015), Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

- Regla, I. (2001) "La sonorización" en Aprender a cantar y a escuchar. Buenos Aires Novedades Educativas Colección 0a5 n° 37 .1998.
- Sanjurjo, L (corrd.) (2009) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Schujer, S. y Mariño, R (1994) La palabra mágica. Taller de Literatura. Colección Puerta abierta. Editorial a Construir. Buenos Aires.
- Sticker, M. J. (1994) Cuentanoticias. Taller de periodismo. Colección Puerta abierta. Editorial a Construir. Buenos Aires.
- Trípodí, E. y Garzón, G. (1994) El cuerpo en juego. Taller del movimiento. Colección Puerta abierta. Editorial a Construir. Buenos Aires.

### Citas de imágenes

- Árboles - [viento arboles - Búsqueda de Google](#)
- Arcoiris 1,2,3,4,5 - <https://www.infobae.com/sociedad/2017/12/13/tras-la-lluvia-un-doble-arcoiris-acaparo-las-redes-sociales/>
- Aves- arcoiris - <https://juanra.art/wp-content/uploads/2021/01/Atravesando-el-arco-iris.jpg.webp>
- Chapoteando - <https://prensalibreonline.com.ar/index.php/2020/04/09/por-que-la-lluvia-huele-tan-bien/>
- Cielo encapotado - <https://www.cronista.com/informacion-gral/Se-hizo-de-noche-a-media-tarde-granizo-con-lluvia-y-viento-y-esperan-otro-Armagedon-antes-de-las-22-20151109-0101.html>
- Conducir con lluvia - <https://fuenlabradanoticias.com/art/94443/conducir-con-lluvia>
- Dejando de llover - <https://www.infobae.com/sociedad/2019/08/09/dia-de-frio-y-lluvia-en-la-ciudad-y-en-el-gran-buenos-aires-como-estara-el-tiempo-el-domingo-de-elecciones/>
- Gorriones - <http://piruja56.blogspot.com/2015/04/leyenda-del-gorrion.html>
- Gotas en la calle - <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2015/08/05/743536/Cerca-de-90-mm-de-lluvia-y-vientos-hasta-60-kmh-se-esperan-para-sistema-frontal-que-comenzara-el-mediodia-en-la-RM.html>
- Granizando Bs As 1 - [https://www.infoveloz.com/post/granizo-en-la-ciudad-de-buenos-aires\\_152559](https://www.infoveloz.com/post/granizo-en-la-ciudad-de-buenos-aires_152559)
- Graniza en Bs As 2 - [https://www.infoveloz.com/post/graniza-en-buenos-aires\\_77119](https://www.infoveloz.com/post/graniza-en-buenos-aires_77119)
- Lluvia torrencial - <https://frasesdelavida.com/wp-content/uploads/2018/09/Frases-de-Lluvia-4.jpg>
- Lluvia torrencial 2 - <https://www.nevasport.com/chilenoski/art/36012/Las-LLuvias-Seran-Normales-Este-Invierno/>
- Lluvia y auto - <https://www.tiempo.com/ram/124772/la-lluvia-y-adherencia-de-los-neumaticos/>
- Primeras gotas - <https://www.facebook.com/deVillarrica/posts/2892356337517711/>
- Relámpago 1 - <https://ahoraonline.com.ar/contenido/7513/alerta-meteorologico-por-tormentas-fuertes-en-buenos-aires>
- Relámpago 2 - [https://informesinbandera.com/noticias/Tras\\_una\\_jornada\\_agobiante\\_rige\\_una\\_alerta\\_meteorologica\\_por\\_lluvia\\_y\\_tormentas\\_electricas\\_94f6f2511138b36eb7a8c7cb1d525575](https://informesinbandera.com/noticias/Tras_una_jornada_agobiante_rige_una_alerta_meteorologica_por_lluvia_y_tormentas_electricas_94f6f2511138b36eb7a8c7cb1d525575)
- Tormenta Buenos Aires- alerta - <https://urgente24.com/actualidad/sociedad/alerta-meteorologico-por-tormentas-fuertes-y-posible-granizo-en-buenos-aires>



- Viento primeras gotas - <https://twitter.com/ucatolica/status/1014559798057164800/photo/1>
- Viento 1 - <https://www.unoentrerios.com.ar/sociedad/viento-del-este-lluvia-como-pestes-1553501.html>
- Viento 2 - <https://www.unotv.com/nacional/cual-es-la-diferencia-entre-aire-y-viento/>
- Zorzal cantando - [https://www.inaturalist.org/guide\\_taxa/553539](https://www.inaturalist.org/guide_taxa/553539)

**NUEVO**

**CURSO VIRTUAL**

**VALERIA DONATO**

Coordinación pedagógica  
LIC. LAURA PITLUK

Fecha de Inicio  
**6 DE ABRIL**

[www.ELPORTALEDUCATIVO.com.ar](http://www.ELPORTALEDUCATIVO.com.ar)  
[www.LAURAPITLUK.com.ar](http://www.LAURAPITLUK.com.ar)

**+54 11 3188-2800** 

**La Biblioteca para pensar la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en la alfabetización inicial.**

Orientado a docentes de Nivel Inicial y Primer ciclo de Primaria.

Duración del curso: 5 semanas

Costo por vacante \$4800.-  
PROMO GRUPO 3x2

Totalmente virtual  
No requiere un día y horario de conexión, propuestas de trabajo semanales.

*Los directivos en el Nivel Inicial*

*La planificación didáctica en el Nivel Inicial*

*Desafiando la educación en el Jardín Maternal*

**CURSOS VIRTUALES**

DICTADOS POR

**LAURA PITLUK** 

Fecha de inicio  
**MARTES 3 DE MAYO 2022**

Duración de cada curso: 8 semanas  
Costo por curso y por vacante \$5900.-  
PROMO GRUPO 3x2

**+54 11 3188-2800** 

[www.ELPORTALEDUCATIVO.com.ar](http://www.ELPORTALEDUCATIVO.com.ar)  
[www.LAURAPITLUK.com.ar](http://www.LAURAPITLUK.com.ar)

**El Jardín Maternal (Educación Maternal) como espacio educativo que integra el cuidado y asienta sus acciones en el afecto y la enseñanza sostenidos por educadores comprometidos con las infancias.**

*Laura Pitluk*

*Son tiempos de volver a pensar acerca del Jardín Maternal, su denominación, sus funciones, su organización... y fundamentalmente sus sentidos.*

*Sabemos que implica una necesidad social que no debe quitarle su valor como institución educativa, pero debe reconocer cuantas de sus decisiones se ven alojadas en otorgar las respuestas necesarias a las organizaciones familiares.*

*Conocemos de su complejidad para acoger y sostener a las infancias en sus primeras edades, dando lugar a la diversidad y fortaleciendo a su vez las construcciones compartidas. Albergamos las esperanzas de alcanzar modos educativos con formatos adecuado a los más pequeños sin desconocer las decisiones que nos interpelan a conformamos como institución escolar, pero con características propias.*

Educar a la primera infancia es un compromiso ineludible, especialmente cuando nos referimos a este primer ciclo del Nivel Inicial -Educación Inicial- que es el Jardín Maternal - Educación Maternal- con sus funciones pedagógicas que integran al cuidado -los cuidados- como modo constitutivo de su esencia y sostienen el afecto -fuerte, fundante y profesional- como la base primordial -aunque no única- de sus funciones educativas.

Desde el reconocimiento de su valor social y educativo nos situamos en las búsquedas y encuentros constantes de las mejores opciones para recibir a los “recién llegados” a lo escolar con el respeto, el compromiso y la profesionalización que requiere.

Sostener la mirada educativa en las decisiones y acciones es una tarea inmensa y fundamental. Priorizamos a los infantes y sus familiares sin entregar la autoridad que nos compete, buscando múltiples opciones y oportunidades de ser escuela -en el buen sentido de serlo- sabiéndonos una escuela peculiar -desde su mejor definición-.



¿Cuál es ese buen sentido de ser escuela? Ser abierta, democrática, diversa, múltiple, acogedora, creativa, rica, potente, conmovedora, significativa, cálida, “enseñante” y disfrutable a la vez...

La educación de la primera infancia -referida a los y las alumnos/as al menos de Nivel Inicial- se sitúa en el reconocimiento de las trayectorias escolares que dan cuenta de los necesarios procesos escolares que sostienen el recorrido de las infancias en su continuidad pedagógica. La educación Maternal sustentada en los cuidados como base de todas sus acciones, no necesita mencionarlos de forma separada ya que sabemos que al hacer mención a la educación ya lo estamos incluyendo, después de años de recorrer las discusiones acerca de la falsa antinomia entre cuidar y educar/enseñar.

A su vez, el Jardín Maternal refiere a modalidades y aspectos peculiares desde la idea de ser y comprender los mismos aspectos didácticos, pero desde sus concreciones particulares, es decir, se planifica, se enseña, se evalúa... pero desde concepciones y modalidades diferentes, sin perder la continuidad que implica el conformar con el Jardín de Infantes una “Unidad Pedagógica”.

Por otra parte:

“Hace muchos años sabemos que la educación de los/as niños/as desde los 45 días a los 2 años necesita instalarse desde su carácter pedagógico, superando la falsa antinomia asistencial versus pedagógico, que nace con la creación de las guarderías y forma parte de la historia del Nivel Inicial. Sin embargo, aún continuamos en la búsqueda de alternativas para superar en las prácticas cotidianas esa falsa disociación, yendo un paso más allá del reconocimiento de que todas las propuestas que se desarrollan en las jornadas escolares deben tener y sostener una impronta educativa, y encontrando modos de concretarlo en la realidad escolar. Todas las propuestas, incluso las conocidas como actividades de crianza o de cuidados cotidianos (descanso, higiene y alimentación), tienen que ser puestas en marcha pensando en qué enseñamos a través de ellas (normas, comunicación, valores, canciones, poesías, exploraciones...). Es necesario encontrar modalidades válidas de organizar la cotidianeidad con los niños pequeños, teniendo en cuenta las complejidades que implican sus cuidados, la extensión de las jornadas, los cuestionamientos que aún nos hacemos frente a cómo enseñar y a cuáles son las estrategias adecuadas para favorecer los aprendizajes infantiles. “Desde su creación a fines de los años 80, los Jardines Maternales y las Escuelas Infantiles poseen un claro mandato fundacional centrado en la atención pedagógica y asistencial de los/as niños/as desde los 45 días de vida hasta los 5 años de edad.” “Dirigidos inicialmente a las familias que, por motivos de orden laboral, social o económico, requieren de un servicio con horario extendido y continuidad durante todo el año, fueron modificando su formato organizativo, atendiendo a las sucesivas evaluaciones que año tras año se realizaron y que dieron como producto normativa específica y documentos orientadores para su

organización.” “La complejidad de estas instituciones, las particularidades del espacio, el tiempo y las responsabilidades de los/as docentes que se hallan involucrados en este trabajo, indican que es necesario volver a poner sobre ‘el tapete’ algunas cuestiones de la cotidianeidad que, aunque resulten obvias, es conveniente sistematizar, para que ayuden a organizar su tarea y disfrutar de ella. [...]”.<sup>1</sup>

Entonces, el Jardín Maternal, como primer ciclo o subnivel del Nivel Inicial, se responsabiliza de la educación de los niños y las niñas desde los 45 días a los 2 años inclusive, integrando las salas de bebés, 1 año y 2 años (aunque reconocemos -en algunas instancias o situaciones- la inclusión de las salas de 3 años por razones organizativas del Sistema). Desarrolla sus acciones desde una mirada educativa sustentando sus decisiones y acciones en las prioridades de afecto y cuidado de los niños y niñas pequeños sin olvidar sus responsabilidades pedagógicas.

### **Algunas aclaraciones pertinentes:**

- Como parte del Nivel Inicial y del Sistema Educativo comparte el enfoque educativo y los aspectos didácticos, pero los adecua necesariamente a su propia identidad.
- No implica una didáctica diferente sino una adecuación de la misma a las edades y posibilidades de las infancias que educa, es decir, no es una “didáctica del nivel” sino la didáctica “en el nivel o subnivel Educación Maternal”.
- Organiza sus propuestas sin imitar al Jardín de Infantes y sin que esto implique no planificar ni evaluar, sino que se refiere a adecuar los contenidos a los saberes válidos para estas edades abordados desde dinámicas pertinentes y organizaciones valiosas de las propuestas de enseñanza.
- No desconoce la importancia de sus acciones ni las responsabilidades educativas, sino que las vuelve oportunas a la/s realidad -realidades- educativas y sociales.
- No necesita denominaciones diferentes ni actividades únicas que se presentan como modas que quieren encontrar soluciones mágicas sino propuestas de enseñanza variadas, concentradas en el enfoque que le otorga coherencia y sentidos, abiertas a las decisiones contextualizadas y recreadas por educadores conscientes y consistentes.
- Si necesita sostenerse en un trabajo en equipo sustentado en la mirada de la institución como un entramado responsable que realiza sus tareas desde la mirada en el bien común.
- Si reconoce con certeza que los educadores, en el sentido amplio de su definición y sus funciones, son parte fundamental de los logros educativos en las tareas que desarrolla

---

<sup>1</sup> Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Gerencia Operativa de Currículum. (2014). “Un Jardín Maternal pleno de posibilidades educativas”. Educación Inicial. Directora del Área de Educación Inicial Marcela Goenaga, Gerente Operativa de Currículum Gabriela Azar. Elaboración del material Laura Pitluk y Equipo de Supervisoras con la lectura de Rosa Windler.



para y con los infantes.

- ...

“Lo fundamental es sostener desde lo familiar la crianza respetuosa, amorosa, cuidada, responsable y desde las escuelas/espacios educativos el abanico rico de oportunidades de enseñanza sostenidas en los saberes y haceres profesionales... y allí también nos alejamos necesariamente de “la” docente o educadora para abrirle las puertas a la riqueza de lo masculino y de todas las opciones posibles, siempre que sostengan el enfoque pedagógico, las propuestas significativas, las ideas creativas y el compromiso afectivo y didáctico con las infancias. Es, en definitiva, el valor de lo educativo y lo ético sostenido en lo profesional, respetuoso y afectivo el que le otorga sentido a las decisiones y acciones pedagógicas. Las mismas se plasman en cada acción, decisión, palabra, gesto, propuesta, interacción... Gran parte de los protagonistas de la Educación Inicial pensamos y soñamos con Escuelas Infantiles que integren la educación de las infancias desde los 45 días a los 5/6 años; aspiramos a la Unidad Pedagógica (conformada por ambos ciclos o subniveles) que sostenga la continuidad educativa y las trayectorias escolares de nuestros alumnas y alumnos; la misma incluye a la sala de bebés, de un año, de 2, 3, 4 y 5 años. ¿Podremos sostener con más fortalezas y decisiones a esta Escuela Infantil como una unidad con continuidades y diferenciaciones? ¿lograremos minimizar las implicancias del nombre jardín en ambos ciclos? ¿podremos pensar en dos ciclos abiertos en los cuales las salas presentan las continuaciones necesarias? ¿encontraremos un nombre más oportuno para nuestro muy preciado "Jardín Maternal" que tanto esfuerzo nos costó construir e instalar?, sin alejarnos de los debates y logros pedagógicos alcanzados”.<sup>2</sup>

**Hoy sabemos que en edades tan tempranas no hay posibilidades de pensar a la educación dissociada del cuidado, que estos no son aspectos contrarios sino complementarios, que son parte del mismo proceso: una educación adecuada que integra el afecto y el cuidado a la enseñanza de los conocimientos reconocidos como válidos y pertinentes desde lo cultural, lo social, y lo educativo.**

**Cumplir con la función pedagógica implica necesariamente pensar en la enseñanza. Esto implica organizar contenidos y realizar propuestas educativas.**

Si la educación nunca debe ser lineal ni las propuestas demasiado estructuradas, en estas primeras edades necesitamos con fuerza y responsabilidad organizarlas desde las posibilidades de elección, movimiento, exploración, diversidad de acciones posibles... sin embargo no existen nunca propuestas únicas sino abanicos de posibilidades que conforman un arco iris colorido y posible. Siempre desde el respeto por los modos y deseos infantiles

---

<sup>2</sup> Fernández País, M y Pitluk, L. (2021). “Algunas reflexiones acerca de ciertas tensiones referidas a un modo de pensar la tarea de educar a las infancias en los primeros años. Posibilidades y límites del nombre "Jardín Maternal". Revista Travesías virtual. Argentina.

aunados con las propuestas de enseñanza acordes y significativas. Desde esta mirada, lo importante no puede ubicarse en la obligación de realizar continuamente propuestas diversas sino establecer variaciones y presentar distintas dinámicas que necesariamente incluyan propuestas grupales y en otros momentos en pequeños grupos, elección entre diversas actividades o una propuesta para todos/as, siempre que presenten múltiples posibilidades y sean abierta, y se asienten en que cada niño/a tenga diversidad de posibilidades de acción e inclusión.

**Pensando en algunos “irrenunciables” de la Educación Maternal, podemos mencionar:**

- “Abordar las tareas encontrando posibilidades y propuestas desde la mirada educativa y el sostén constante del desarrollo infantil.
- Trabajar en la concientización acerca de este lugar educativo tanto con las familias como con el resto del sistema educativo y otras autoridades, por ejemplo, directores de los hospitales, rectores de las universidades, entre otras.
- Sostener vínculos de afecto, sostén y cuidado desde un encuadre profesional que no se confunda con el familiar.
- Tener en claro las intenciones y las metas, y plasmarlas en el Proyecto Escuela, en las planificaciones, en las acciones cotidianas y en cada propuesta áulica.
- Planificar y evaluar constantemente, respetando las peculiaridades de las propuestas educativas en estas edades y las particularidades de cada grupo.
- Sostener redes comunicativas ricas y respetuosas que favorezcan la distribución significativa y consensuada de roles y tareas (a nivel institucional y áulico) para optimizar recursos humanos y materiales, tiempos y espacios, a fin de favorecer la mirada educativa.
- Cuidar el rol educativo de cada miembro de la institución conformando equipos de trabajo con una organización interna pertinente, consensuada y flexible, que incluya los acuerdos necesarios de manera respetuosa.
- Contar con equipos directivos que asesoren y sostengan las propuestas institucionales y áulicas, desde el reconocimiento de la profesionalidad de los docentes.
- Reconocer al docente como profesional en su rol de enseñante que sostiene, andamia y propone, recordando que el cuidado es la base de la educación y que lo educativo es la función de la escuela.
- Organizar los grupos y los subgrupos en relación con las responsabilidades y el mayor contacto con las historias y situaciones personales y familiares, sin que esto implique necesariamente la distribución de todas las tareas cotidianas de manera estricta.
- Sostener vínculos armoniosos, respetuosos, complementarios y cuidadosos con las familias.
- Respetar las diferencias culturales, aceptar la diversidad en todos sus aspectos,



integrar y no expulsar.

- Priorizar el cuidado de la salud y el cuidado en general de cada uno de los/as niños/as, y de los/as docentes.
- Reconocer la necesidad de capacitación, asesoramiento y reflexión continua y compartida”.<sup>3</sup>

“Prever las propuestas a realizar permite la toma de decisiones desde la reflexión y la elección dentro del abanico de posibilidades; abanico que se amplía si la creatividad hace su entrada en el escenario didáctico, dando lugar al permiso para pensar cosas nuevas y salir de los estereotipos que se conforman sobre la falta de tiempos para innovar. La tarea estereotipada, las repeticiones injustificadas, las acciones apuradas para cumplir con lo solicitado, nos convierten en meros ejecutores de lo ya hecho.

Esto no significa quitarle importancia a la reiteración creativa y necesaria de propuestas, ni al acercamiento renovado al conocimiento. No se asemejan las decisiones de volver sobre contenidos, actividades y materiales en función de la enseñanza y los aprendizajes, a las repeticiones a fin de llenar los vacíos producidos por la falta de diseño y organización de propuestas”.<sup>4</sup>

Un buen clima institucional favorece profundamente las posibilidades de abordar la complejidad de la práctica. Los directivos son un eslabón fundamental en la cadena de los logros educativos: sostener al equipo docente en sus tareas acompañando y asesorando en lugar de presionando y criticando, realizar la distribución consensuada de roles y tareas, colaborar desde su rol en la planificación, puesta en marcha y evaluación de las diversas propuestas áulicas e institucionales, “mirar” y garantizar la implementación del Proyecto Educativo Institucional desarrollado por todos los miembros, desanudar los nudos entre los diferentes actores, gestionar democráticamente.

Un clima institucional adecuado favorece intensamente las tareas y las posibilidades docentes. Al sentirse apoyados y contar con una trama de sostén en las decisiones y en las acciones pueden alcanzar las mejores instancias educativas y vinculares al interior de las salas. Esto redundante notablemente en el tipo de jornadas que se organizan y en el estilo de propuestas que se desarrollan.

---

<sup>3</sup> Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Gerencia Operativa de Currículum. (2014). “Un Jardín Maternal pleno de posibilidades educativas”. Educación Inicial. Directora del Área de Educación Inicial Marcela Goenaga, Gerente Operativa de Currículum Gabriela Azar. Elaboración del material Laura Pitluk y Equipo de Supervisoras con la lectura de Rosa Windler.

<sup>4</sup> Pitluk, L. (2006). “La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo”. Editorial Homo Sapiens. Rosario.

## A modo de cierre

“No quiero para nuestros pequeños niños tiempos apurados ni acelerados, no quiero animaciones infantiles ni actividades estereotipadas, tampoco quiero niños corriendo atrás de propuestas que se desarrollan cronometradas una atrás de la otra sin saber ni por qué ni para qué. Pero mucho menos quiero niños esperando que algo suceda, solicitando a través del llanto brazos y abrazos sin ser alzados "para que no se acostumbren" (¿a qué? ¿Al afecto de los adultos que están para cuidarlos? ¿A los mimos que sostienen de las mejores formas el desarrollo de los humanos?); pequeños alumnos pidiendo a gritos presencia e intervenciones adultas afectivas, sostenidas y adecuadas, materiales y propuestas, mirada y disponibilidad afectiva, lúdica y corporal.

No le temo a las propuestas, me gusta que se desarrollen actividades y acciones que enriquecen los tiempos y las posibilidades infantiles, considero que las mismas implican "enseñanza" y, más aún, una "buena enseñanza" cuando son adecuadas a las edades de los niños; esto necesariamente implica concebirla desde la mirada de la educación de los más pequeños, es decir, con movimiento, con exploración, con chicos desarrollando diferentes acciones, que de hecho deben ser parte de las propuestas. Creo, observo y pruebo diariamente a través de los docentes que le ponen el cuerpo a la tarea cotidiana, que lo importante es que las actividades que se realizan impliquen diversidad de acciones posibles y, en este sentido, sean lo suficientemente amplias (es decir, que contengan amplitud de posibilidades para alejarnos de la reiteración lineal), complejas pero no complicadas (por la diversidad de proposiciones que posibilitan y sugieren), asentadas sobre la base de los sentidos y significados que pueden tener para la primera infancia.

Demás está decir que adhiero a la enseñanza desde un enfoque y un estilo peculiar, además de adecuado a los niños más pequeños, y considero que las propuestas se organizan mejor cuando se anticipan en planificaciones (obviamente flexibles) que permiten anticipar y prever lo necesario previamente a su desarrollo...

Resaltando nuevamente uno de los aspectos que considero más importantes, me preocupan y muchísimo las acciones sin sentido, las modalidades lineales, las intervenciones insistentes, el desconocimiento de las posibilidades y deseos infantiles<sup>5</sup>.

**En definitiva, son los educadores los que les imprimen a todas las decisiones el valor de lo ético y educativamente comprometido y significativo, siempre desde la mirada en los niños y en nuestra responsabilidad de acompañarlos en el camino de la vida y la**

---

<sup>5</sup> Pitluk, L. (2016) "La vida diaria en el jardín maternal. ¿Organización, improvisación o rigidez? Revista Travesías didácticas N. 23.



**educación con el respeto, los cuidados y las responsabilidades que asumimos como adultos, especialmente cuando somos educadores absolutamente responsables de su bienestar y de sus aprendizajes.**

**Educación a los niños pequeños implica una sabiduría y una responsabilidad que ubica a las instituciones y a los educadores como pilares del sistema educativo.**

**Sabemos que el modelo educativo que se “pone en juego” en cada acción, en cada actitud, en cada propuesta, deja huellas en el desarrollo infantil; si desde los inicios los niños vivencian experiencias de respeto, de escucha, de cuidado, de valorización, se forman como sujetos pensantes, creativos, protagonistas, responsables, buscadores incansables. Si comprendemos entonces el valor de las intervenciones adultas en la formación de los sujetos podremos asumir la responsabilidad de acompañarlos en su inserción en el mundo creando espacios de seguridad y confiando en su educabilidad.**

### **Para leer más...**

- Autores varios, (1998). “Jardín Maternal N° 1”. Volumen N° 5. “Hacia una institución respetuosa de la infancia”. Colección 0 a 5, La educación en los primeros años. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Fernández País, M y Pitluk, L. (2021). “Algunas reflexiones acerca de ciertas tensiones referidas a un modo de pensar la tarea de educar a las infancias en los primeros años. Posibilidades y límites del nombre “Jardín Maternal”. Revista Travesías virtual. Argentina.
- GCBA, Secretaría de Educación, (2000). “Diseño curricular para la educación Inicial”. Marco General. Niños de 45 días a 2 años. Niños de 2 y 3 años. Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Gerencia Operativa de Currículum. (2014). “Un Jardín Maternal pleno de posibilidades educativas”. Educación Inicial. Directora del Área de Educación Inicial Marcela Goenaga, Gerente Operativa de Currículum Gabriela Azar. Elaboración del material Laura Pitluk y Equipo de Supervisoras con la lectura de Rosa Windler.
- Moreau de Linares, Pitluk, Laura y Porstein, Ana María, (2000). “Entre las intervenciones y el juego de los niños”, Volumen N° 26 Jardín Maternal N°2, “Propuestas de Organización y Didáctica”, de la Colección 0 a 5, La educación en los primeros años. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Pitluk, Laura y otros, (2002). “Jardín Maternal N° 3”. Volumen N° 47. “Un desafío a favor de la infancia”. Colección 0 a 5, La educación en los primeros años. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Pitluk, L. (2006). “La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo”. Editorial Homo Sapiens. Rosario.
- Pitluk, Laura, (2007). “Educar en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años”. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Pitluk, Laura, (2013). “Las prácticas actuales en la Educación Inicial”. Ed. Homo Sapiens. Rosario.
- Pitluk, L. (2015) “Desafiando la educación en el jardín maternal. Revista Travesías didácticas N. 18.

- Pitluk, L. (2016) "La vida diaria en el jardín maternal. ¿Organización, improvisación o rigidez? Revista Travesías didácticas N. 23.
- Pitluk Laura (2018) "Las propuestas educativas y las secuencias didácticas en el jardín maternal. Desafíos de enseñar desde diversos espacios de calidad". Ed. Homo Sapiens. Rosario.
- Pitluk Laura (2018) "Ideas y reflexiones de grandes maestros" Ed. Homo Sapiens. Rosario.

*Conversatorios 2022*

**LÍMITES, NORMAS, AUTORIDAD  
Y AUTONOMÍA**

<b>28</b> ABR	<b>LAURA PITLUK</b>
<b>12</b> MAY	<b>LUCÍA MOREAU DE LINARES</b>
<b>26</b> MAY	<b>MARÍA BEATRIZ GRECO</b>
<b>09</b> JUN	<b>MÓNICA FERNÁNDEZ PAIS</b>
<b>23</b> JUN	<b>SILVIA WOLODARSKY</b>
<b>07</b> JUL	<b>ELISA SPAKOWSKY</b>

**¡MUY PRONTO ABRIMOS INSCRIPCIÓN!**




**+54 11 3188-2800**

[www.ELPORTALEDUCATIVO.com.ar](http://www.ELPORTALEDUCATIVO.com.ar)  
[www.LAURAPITLUK.com.ar](http://www.LAURAPITLUK.com.ar)



**NUEVO**

**CURSO VIRTUAL**

**EDUARDO  
SILBER**

**NICOLÁS  
LAINO**

Coordinación pedagógica  
LIC. LAURA PITLUK




[www.ELPORTALEDUCATIVO.com.ar](http://www.ELPORTALEDUCATIVO.com.ar)  
[www.LAURAPITLUK.com.ar](http://www.LAURAPITLUK.com.ar)

**+54 11 3188-2800**



*Los desafíos  
del abordaje de  
la enseñanza de  
las Efemérides  
en los niveles  
Inicial y Primario*

Fecha de Inicio  
**MIÉRCOLES 6 DE ABRIL**

Duración: 5 semanas  
Costo por vacante \$4800.-  
PROMO GRUPO 3x2

# COMPARTIENDO EXPERIENCIAS

## "Programajuego"

*Vesna Larrosa, Florencia Rodríguez y Romina Fasini.*

Las imágenes que contiene este artículo fueron enviadas por las autoras del mismo, quienes poseen las autorizaciones correspondientes para su publicación, fueron tomadas durante la experiencia compartida en el Jardín de Infantes N° 132 "Mtra. Alicia Pardini" de la Ciudad de Colonia del Sacramento, Uruguay.

*Este trabajo ha sido seleccionado entre las propuestas enviadas al concurso "Coleccionando experiencias en la primera infancia mediadas con tecnologías en la virtualidad" organizado en Uruguay por la Gerencia de Formación y el Departamento de Matemática de Plan Ceibal junto a la Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Es de destacar el arduo trabajo llevado a cabo por la comunidad docente durante y post confinamiento surgido por la situación sanitaria causada por COVID 19, en donde la necesidad de trascender escenarios de enseñanza tradicionales hace emerger diversas estrategias para el sostén de vínculos y la apropiación de aprendizajes en matemática.*

Esta propuesta denominada "Programa juego" ha pretendido abordar cuestiones matemáticas, cuyo recorrido pedagógico-didáctico se sostiene en lo lúdico incluyendo diferentes propuestas mediadas por las tecnologías para potenciar los aprendizajes de los niños.

La situación vivida en la pandemia dio lugar a escenarios en donde se incorporó el uso de plataformas educativas como Matific. Para dar continuidad a los aprendizajes se retorna en la presencialidad con nuevas propuestas, considerando Pensamiento Computacional y la programación. Se realizan actividades donde los niños resuelven situaciones problemas mediante diversas herramientas que permiten la construcción del conocimiento de los contenidos de numeración.

A partir del dominio progresivo de los aprendizajes es que se introdujo la enseñanza de las operaciones, en este caso la adición entendida como suma a través de la incorporación del recurso tecnológico "El ratón".

### Identificación de la experiencia

En esta experiencia denominada "PROGRAMAJUEGO" participaron 46 alumnos, 23 niños de la sala de 4 años B y 23 niños de 4 años con sus maestras de clase y la maestra dinamizadora del Jardín de Infantes N°132 "Mtra. Alicia Pardini" de la Ciudad de Colonia del Sacramento. El tiempo de implementación de este proyecto fue desde abril-mayo en el contexto de enseñanza virtual hasta agosto-setiembre una vez regresados a la presencialidad.

Las metas planteadas a nivel general fueron: Promover el recitado y apropiación de la serie numérica oral y desarrollar la operatoria mediante el contextolúdico de adición y sustracción. A nivel de objetivos específicos nos propusimos fomentar la resolución de problemas desde la cotidianidad del niño y generar espacios para la apropiación de habilidades del pensamiento computacional que permitan mejoras en el aprendizaje del conocimiento matemático.

Las ideas de estas propuestas surgen en tiempos de emergencia sanitaria en la cual la educación uruguaya se tornó completamente virtual, y nuestra institución se enfrentó a la necesidad de dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje desde nuevos formatos. Por lo tanto, se debieron tomar decisiones educativas que enriquecieron las propuestas pedagógicas considerando a las estrategias lúdicas como un fuerte pilar para dichos procesos.

Dentro de estos formatos encontramos a las plataformas educativas a través de las cuales el país entero pudo continuar con la actividad educativa de las instituciones, una de ellas es MATIFIC (una plataforma educativa para la enseñanza y aprendizaje de matemática dedicada a estudiantes y docentes perteneciente a PLAN CEIBAL), focalizada en contenidos matemáticos, con formato lúdico que permite brindar múltiples herramientas al maestro para su abordaje además de considerar la posibilidad de atender la heterogeneidad del alumnado a través de la conformación de diferentes grupos.

Fue entonces que nos enfrentamos a nuevos modos de enseñar y de aprender que surgieron con un gran crecimiento híbrido, dando lugar al uso de estas herramientas para potenciar nuestras prácticas pedagógicas.

Podemos decir entonces que encaminamos nuestra mirada hacia la enseñanza basada en proyectos que incluyen las nuevas tecnologías para potenciar las actividades y convocar a los infantes. Cabe hacer mención que en el proyecto denominado "Programajuego", se ponen "en juego" contenidos matemáticos y competencias dentro del Pensamiento Computacional. Entendiendo el mismo como una forma de pensar que nos permite resolver problemas que involucran algoritmos, reconocimiento de patrones, entre otras.

Para eso primero es necesario identificar un problema en el cual el pensamiento



computacional brinda herramientas para identificar, plantear y resolver problemas. Comprenderlo para luego de comprender el problema buscar soluciones a través de la lógica de la programación. Teniendo como finalidad llegar a soluciones innovadoras trabajando bajo la lógica de pensamiento computacional que implica resolver los problemas de forma creativa.

Es decir, se entiende al pensamiento computacional como un sistema para aprender a pensar de manera diferente, “implica resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano, haciendo uso de los conceptos fundamentales de la informática” (Wing, 2006).

Es una metodología que contribuye al aprendizaje de una manera significativa y atractiva para los niños frente al aprendizaje, ya que necesitan realizar sucesivas actividades previas que les permitan apropiarse de las competencias necesarias para resolver los problemas.

Introducir propuestas que fomenten el pensamiento computacional aporta una serie de beneficios en los niños: mejorar la productividad en el aula, favorece la creatividad, trabaja la capacidad de razonamiento y pensamiento crítico, desarrolla y refuerza las habilidades numéricas y lingüísticas permitiendo el desarrollo de habilidades cognitivas (es decir, formular, representar y resolver problemas), permite consolidar el potencial de aprendizaje y de desarrollo de cada persona desde cero a siempre, siendo facilitadores de oportunidades de aprendizaje.

En estas situaciones vivenciadas los niños se enfrentan a ciertos desafíos que estimulan y desarrollan habilidades del pensamiento como ser: procesos de resolución de problemas y capacidad de abstracción, de encontrar patrones, de ordenar de manera optativa. Estas habilidades no están relacionadas específicamente a una computadora, sino que son aplicables en diferentes situaciones cotidianas. Implican la enseñanza de las habilidades para programar de forma transversal en los diferentes niveles y grados educativos. Permiten, además, una diversidad de ida y vuelta permanente entre las referencias, vivencias, prácticas de los alumnos y educadores. Afinan las capacidades de entender a los alumnos a través de las interrelaciones entre sus identidades físicas y virtuales.

### **Presentación de la experiencia**

A partir de la situación de pandemia que repercutió en la no presencialidad de los alumnos en el jardín, se decidió abordar el área dematemática a partir de la plataforma MATIFIC. El propósito fue trabajar desde secuencias de contenidos y en una primera instancia se abordó el campo de la Numeración. Entendida (según el libro para el maestro CEIP) como el conteo de colecciones (recitado, correspondencia biunívoca, cardinalización), las representaciones orales (producción de escrituras numéricas, e interpretación de las mismas),

regularidades (de la serie numérica oral y escrita).

A medida que los niños avanzaban en la apropiación de la numeración se continuó con la secuencia de Operaciones, con el contenido de adición, a partir de diferentes desafíos que permitieran adquirir nuevos aprendizajes.

Cuando se habla de operaciones se hace referencia a conocer y poner en juego los conceptos y las relaciones que la operación representa. Al resolver los problemas del campo aditivo, se reconocen las estructuras de composición, transformación y comparación que dan lugar a distintos tipos de problemas aditivos con distintos significados. Se espera que los niños resuelvan con procedimientos que irán avanzando desde gráficos, dibujos, conteo, o sobre conteo, hacia el uso del cálculo mental con diferentes procedimientos escritos.

La plataforma virtual nos permitió abordar dichos contenidos con diferentes propuestas lúdicas y diversificando las propuestas de acuerdo a los niveles conceptuales de los niños.

Es así como en virtud de lo antes mencionado se consideró necesario seleccionar diversas propuestas que permitan la aproximación a estos conceptos desde un abordaje lúdico y vivencial considerando su importancia en el nivel inicial.

Al regreso a la presencialidad se retomaron los desafíos propuestos apuntando a abordar el conocimiento de la ubicación del objeto en el espacio, indicando referencias a partir de la serie numérica que permitieran comunicar su ubicación (recorrido de diferentes líneas y nociones espaciales: adelante atrás, arriba abajo). Por ejemplo, desafíos de Matific en la pantalla de manera colectiva, encontrar el objeto, gallinita ciega, sorteo de obstáculos, recorridos de circuitos.

Los propósitos abordados fueron cambiando de acuerdo al desafío planteado, pero siempre desde el objetivo de resignificar el abordaje y apropiación del contenido de la serie numérica oral.

### **Implementación Desarrollo de propuestas**

Nuestras propuestas apuntaron a un abordaje lúdico y contextualizado de los contenidos que implica, adhiriendo a las palabras de Pitluk, «realizarlo de forma que sea más interesante e intensa considerando que así se favorece y no se obstaculiza la apropiación significativa». (Rol docente. Propuestas de enseñanza en la Educación Inicial y Primaria. 2015. Montevideo. Camus Ediciones. P 57).

En el comienzo de las actividades desde la virtualidad como medio de enseñanza y de aprendizaje de la matemática, se enviaron varios desafíos sobre la serie numérica. En los mismos tuvieron que realizar, conteo, realizar recitado de la serie numérica, reconocer los números, entre otras. Los desafíos fueron de gran motivación ya que se recibían audios de ellos solicitando más actividades para realizar en Matific.

El entusiasmo de utilizar esta plataforma como herramienta para los niños de hoy “nativos



digitales" despierta un gran interés y motivación para la adquisición de la enseñanza aprendizaje. (Marc Prensky, 2001)

Luego, en la presencialidad, se volvieron a retomar las propuestas y se realizaron en conjunto de manera colectiva en la pantalla. Narrando lo qué tuvieron qué hacer, lo que más le había gustado y lo qué no...contaron que habían ganado estrellas y tarjetas de monstruos.

Estas actividades permitieron un aprendizaje netamente híbrido, partiendo de la no presencialidad, pero visualizando que su aplicación no tiene por qué ser solamente para hacerse en casa, sino que se pudieron compartir las experiencias desde la casa en el jardín y retomar las mismas. Además, se implementó un trabajo en talleres con las tablets en propuestas de Matific.

## DESDE ESCENARIOS VIRTUALES



### **Gallinita ciega**

Este juego fue dispuesto en el patio en forma de ronda. El mismo se trató de seleccionar un niño a través de la rima de sorteo para ser la "gallinita ciega". Una vez vendados los ojos los compañeros señalaban a qué compañero debería encontrar mediante las indicaciones que ellos le brinden.

Luego que seleccionaron al compañero brindaron indicaciones de hacia dónde debía dirigirse (avanzar derecho, doblar a la izquierda o derecha, retroceder), cuántos pasos debía recorrer hasta encontrar el compañero. Una vez encontrado el mismo este sería el nuevo jugador de la "gallinita ciega".

La problemática de esta actividad primero era promover el intercambio de opiniones para luego ponerse de acuerdo y decidir cuántos pasos o hacia dónde debía dirigirse el compañero para llegar al objetivo. En las situaciones en que se avanzará más de los pasos de dónde estaba el compañero debían pensar qué acción debía hacer para retroceder y cuántos pasos.

La actividad permitía el intercambio y resolución de conflictos para lograr el objetivo de encontrar al compañero.



### Encontrar el objeto

La actividad constaba en encontrar el objeto en el salón de clase. Para eso se seleccionó un niño. Se eligió esconder al personaje Olegario que se había trabajado previamente. El niño salió del salón mientras el resto de los compañeros decidían dónde esconder el objeto. Una vez escondido el objeto entraba a buscar el mismo mediante las indicaciones que les brindaban sus compañeros. Por ejemplo, en qué sentido caminar, cuántos pasos debía avanzar, retroceder, girar, agacharse, etc.

Esta propuesta se realizó en varias ocasiones y luego se le agregó la complejidad de graficar en pequeños grupos el circuito recorrido mediante papelógrafo y marcadores. Para esto fue necesario realizar sucesivas aproximaciones que el niño evidenció con el cuerpo para luego poder llevarlo y representarlo en el plano.

En la primera situación de lo graficado en el papelógrafo se pusieron algunos referentes como la puerta del salón por donde entraba el niño y las mesas del salón, para ayudarlos a orientarse. En las siguientes situaciones de graficado no fue necesario realizar referencias porque los niños ya lograban ubicarse en el espacio.

### Abeja-panal

Esta actividad constaba de utilizar tarjetas de una abeja, panal y flechas de avanzar (1 al



10), retroceder (1 al 10), doblar a la derecha, doblar a la izquierda.

La misma tenía como objetivo pensar qué tarjetas debían utilizar para que la abeja llegara al panal. En una primera instancia se les brindó solo las tarjetas de avanzar y doblar, luego se complejizó colocando las tarjetas de retroceder y en otras instancias se colocaron obstáculos que debían sortear para que la abeja llega al panal.

Esta actividad fue adaptada debido a los diferentes niveles de conceptualizaciones para una mejor apropiación de los contenidos a abordar en la misma.



### **El ratón que encuentra el queso**

En esta propuesta “El ratón que encuentra el queso” uno de los niños debe llegar al queso con los ojos vendados, los demás niños brindaron indicaciones de cómo llegar a encontrar el objeto sorteando los diferentes obstáculos que se le presentaban, sólo debían comunicar desde la palabra las acciones que debían realizar, (caminar para adelante tantos pasos, retroceder, girar) en ellas se presenta el problema a resolver de cuantos pasos deberá realizar el compañero facilitando el recitado numérico, el conteo, la adicción y la sustracción.

Luego se pasó a las representaciones en el plano, escritura de algoritmos, presentación del plano del salón donde los niños debieron representar con flechas el recorrido realizado por el

compañero para llegar al objeto.



# En busca del queso



## Ratón





Luego de sucesivas aproximaciones y una vez que los niños lograron aprehender nociones espaciales, se utilizó un nuevo recurso didáctico desde la robótica, “El ratón”. En una primera instancia se presentó a los niños y se brindó información sobre el conocimiento de las funciones, lo que le permitió aplicar las nociones espaciales vivenciadas.

Las primeras propuestas de recorridos fueron simples, desde la programación de acciones realizadas por el ratón para lograr realizar el recorrido deseado, enfrentándose a situaciones problemas, como ser ¿cuántos pasos deberá hacer el ratón para llegar? así como también apareciendo problemas de operaciones, por ejemplo ¿por qué el ratón no llegó al queso? surgiendo de esta manera nuevos contenidos a abordar: Operaciones, Adición y Sustracción. A medida que los niños avanzaban en los aprendizajes las propuestas se complejizan con obstáculos lo que le permitirá profundizar los conocimientos.

La utilización del robot en las propuestas didácticas de matemática fue muy atractiva para los niños facilitando el abordaje del contenido desde lo lúdico y resolución de diferentes problemas desde el disfrute.

### **Proyectar y reflexionar**

Los objetivos planteados se cumplieron, los niños fueron incorporando paulatinamente los aprendizajes. La utilización de diferentes estrategias y recursos en el aprendizaje de la matemática facilitó la incorporación de conceptos de una forma divertida.

Las propuestas lúdicas en diferentes espacios, la tecnología y la inclusión de propuestas desde pensamiento computacional permitieron sostener el interés de los niños y las ganas de aprender, objetivo primordial de la educación.

El incorporar recurso desde la plataforma MATIFIC en la virtualidad, así como también las diferentes propuestas lúdicas desde la presencialidad, permitieron dar continuidad a los aprendizajes en diferentes espacios; también facilitó el desarrollo del pensamiento lógico matemático a partir de la resolución de problemas, ya que a medida que se desarrollaban los juegos iban surgiendo diferentes situaciones que los niños debieron resolver; desde el conteo primera instancia contar, luego la adición y también surgió la sustracción al momento de programar el ratón para que avanzara la cantidad de pasos necesarios para llegar a su objetivo.

Esta nueva forma de enseñanza fue un gran desafío para los docentes, pensar de qué manera abordar esta disciplina llevó a hacer volar la imaginación y la creatividad al momento de planificar propuestas didácticas y pedagógicas de una forma atractiva.

Desde el nivel inicial, se podría decir que es el comienzo de una forma de aprender donde lo virtual y lo presencial se combinan y es el docente quién debe estar abierto a buscar nuevas formas de aprendizajes y de alfabetización en un mundo digital en el cual los niños son nativos y los adultos inmigrantes.

## Bibliografía

- ANEP – CEIP (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo.
- Burone, Ismael (2015). *Competencias digitales en la escuela*. Editorial Aula.
- Cobo, Cristobal (2016) *La innovación pendiente*. Penguin Random House Grupo Editorial, Montevideo. Disponible en:  
[https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La\\_innovacion\\_pendiente.pdf](https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_pendiente.pdf) Recuperado al 25/10/2021
- Fullan, Michael; Langworthy, María (Junio 2013). *Hacia un nuevo objetivo: Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje en Profundidad*. Editorial Collaborative Impact.
- Fullan, Michael; Langworthy, María (Enero 2014). *Una rica veta*. Editorial Pearson.
- Itzcovich, Horacio (coord.) (2007). *La Matemática escolar. Las prácticas de enseñanza en el aula*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor. Colección Carrera Docente.
- Operti, Renato (2010). *Mirada educativa desde la comarca y el mundo*. Universidad Católica del Uruguay.
- Pitluk, Laura (2015): *Rol docente. Propuestas de enseñanza en la Educación Inicial y Primaria*. Montevideo. Camus Ediciones.
- "PROGRAMAJUEGO" Enlace a video <https://youtu.be/5bbAlsXJ8h8>
- PERMISOS DE IMÁGEN 4 AÑOS C ENLACE <https://drive.google.com/folderview?id=16lmf98NSIkpOGyssRGXmA7Sm8lyOOSdC>
- PERMISO DE IMÁGEN 4 AÑOS B <https://drive.google.com/drive/folders/1NmlQ-wQdCDE-U4my8uop6B6sDDVN06ue>

*Las relaciones espaciales  
y las figuras geométricas  
en el Nivel inicial*

*La medida  
en el Nivel Inicial*

*Los juegos tradicionales y la  
enseñanza de la matemática  
en el Nivel Inicial*

**CURSOS VIRTUALES  
DE MATEMÁTICA**  
DICTADOS POR  
**EDITH  
WEINSTEIN  
ADRIANA  
GONZÁLEZ**

**INICIAN EN ABRIL Y MAYO**  
Duración de cada curso: 5 semanas  
Costo por curso y por vacante \$4800.-  
PROMO GRUPO 3x2

 **+54 11 3188-2800**  
[www.ELPORTALEDUCATIVO.com.ar](http://www.ELPORTALEDUCATIVO.com.ar)  
[www.LAURAPITLUK.com.ar](http://www.LAURAPITLUK.com.ar)

## 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 virtual:



### VIDEOCONFERENCIAS:

- Entre las modas con globitos de colores y los enfoques educativos comprometidos y reflexivos... Auspiciando un "Regreso con gloria" que conserve lo que el viento nunca se puede llevar... ¿y mientras tanto?
- 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 el Nivel Inicial en lo cotidiano, en la cuarentena y en el retorno a las instituciones educativas.
- Las secuencias didácticas como modo de organizar la planificación y las propuestas en el Nivel Inicial en lo cotidiano, en la cuarentena y en el retorno a los jardines.
- La modalidad de Taller en el Nivel Inicial: como una práctica pedagógica alternativa.
- Los directivos como responsables de la coherencia institucional.
- La Evaluación educativa: problemáticas y propuestas.
- Pensando en la articulación entre la educación inicial y la educación primaria: reflexiones y propuestas. Los talleres como enriquecimiento de las acciones.
- Rol docente en la educación inicial: entrelazando la pasión y la enseñanza.
- Mateando con Laura Pitluk acerca de los desafíos actuales de la educación inicial en tiempos complejos: problemáticas desde la pandemia al "regreso con gloria".
- La articulación entre la virtualidad y la presencialidad en tiempos complejos. Construcción de puentes educativos. Compartiendo experiencias pedagógicas en la virtualidad, entrelazándolas con la presencialidad, las reflexiones y responsabilidades educativas.

### TRAYECTOS DE PROPUESTAS (5 videoconferencias de 2 horas)

- **Peculiaridades y desafíos de la Educación Maternal: enseñar, aprender y crecer disfrutando desde los 45 días a los 2 años.**  
Eje 1: Enseñar y aprender de 0 a 3, especificidad de las propuestas y del rol docente en el Jardín Maternal. / Eje 2: Las particularidades de la planificación en el Jardín Maternal. / Eje 3: La enseñanza, los contenidos y las propuestas de enseñanza en el Jardín Maternal, la tarea en la sala de bebés, 1 y 2 años. / Eje 4: Compartiendo debates y experiencias. / Eje 5: Compartiendo y evaluando experiencias.
- **Peculiaridades y desafíos educativos en los jardines de infantes: enseñar, aprender y crecer disfrutando desde los 3 a los 5 años.**  
Eje 1: Enfoque actual de enseñanza / Eje 2: El rol de los educadores / Eje 3: La planificación, la evaluación y las propuestas en la actualidad. / Eje 4: Compartiendo debates y experiencias. / Eje 5: Compartiendo y evaluando experiencias.

Por consultas remitirse a  
**[laurapitlukcursos@gmail.com](mailto:laurapitlukcursos@gmail.com)**



# Travesías



**Ddidácticas**  
Creando huellas  
En la Educación Inicial