

Travesías



didácticas

Creando huellas
en la Educación Inicial

Lic. Laura Pitluk

NÚMERO 41



índice

Edición:

Travesías didácticas

Dirección:

Laura Pitluk

Dibujos y Fotos**de Tapa y Contratapa:**

Camila San Román Leis

Julieta San Román Leis

Valentina San Román Leis

AGOSTO 2023

*Trámite ante el INPI
(Instituto Nacional de la
Propiedad Industrial)
para las publicaciones
N° 2796734
Titular: Laura Pitluk*

6**Laura Pitluk**

La Educación Maternal... un desafío pendiente.

13**Vanesa Casal**

Entre el acompañar y el dar la bienvenida.
Alrededor de la inclusión educativa.

25**Enrique Orschanski**

Agenda Tegedé.

28**Darío Kullock**

Mientras tanto en la escuela pública.

31**Johanna Elisabeth Valdez**

La Educación Intercultural Bilingüe Indígena
en la Educación Inicial.

33**Compartiendo experiencias**

Cuando respirar el arte se convierte en una
nueva mirada.
Leila Dallefe

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



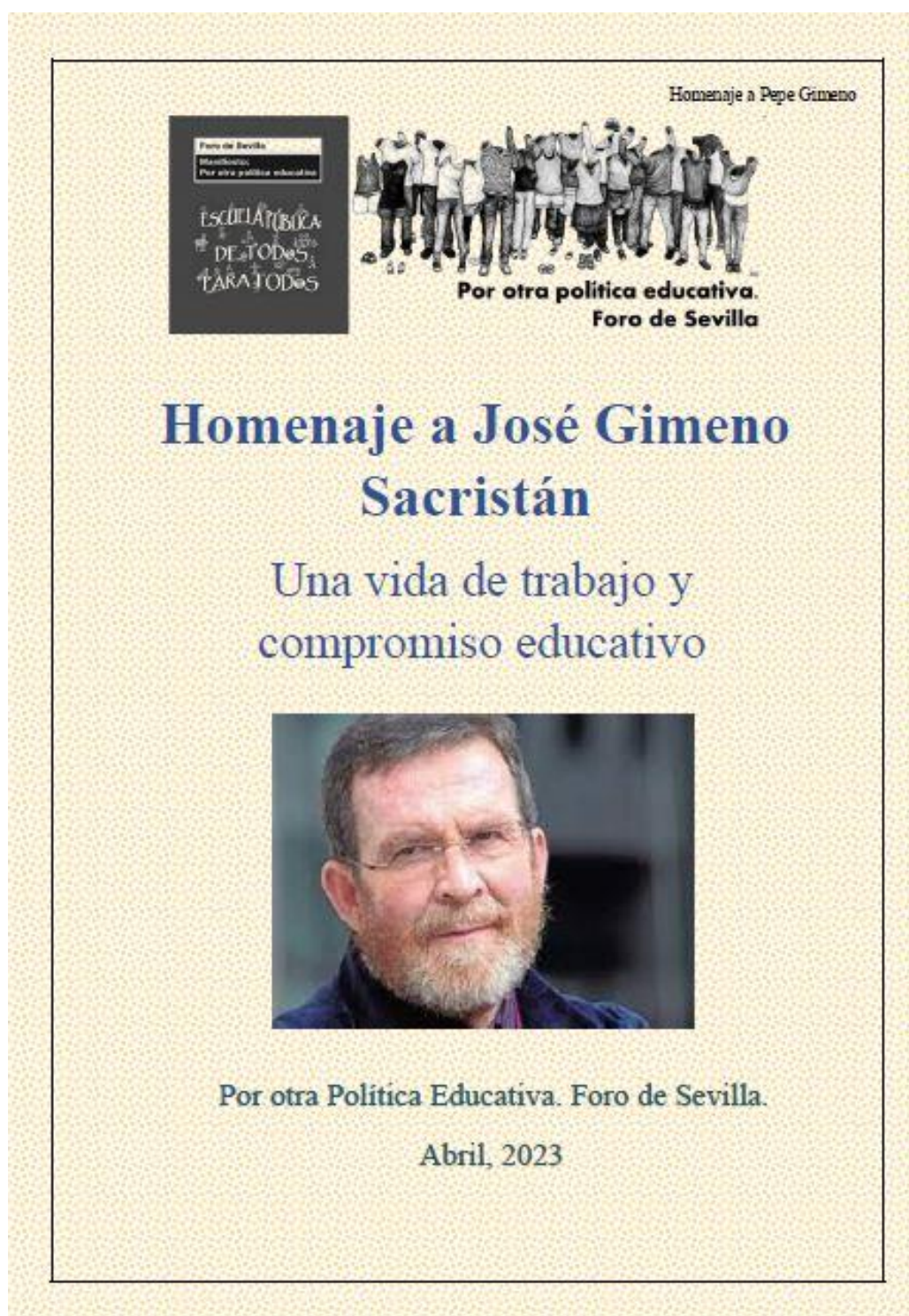
Volvemos a encontrarnos en un nuevo número de la Revista, siempre disponible y deseosa de abrir los debates, incorporar ideas diversas y renovar deseos y esperanzas, siempre centrados en las propuestas que nos aúnan en la prioridad en nuestras infancias y nuestras escuelas, que sabemos deseosas de acciones oportunas para sostener la enseñanza, los aprendizajes y el disfrute educativo responsable y compartido.

Volvemos a renovar -pese a todo- las esperanzas y los compromisos, a sabiendas de considerar que en tiempos complejos hay que consolidar las fuerzas y aunarse en las acciones solidarias y compartidas, en “aquellas pequeñas y grandes cosas” que nos hacen más humanos y mejores personas-profesionales. Como siempre, somos los educadores los mayores responsables de encarar con fortaleza -no sin esfuerzo- las mejores opciones, las posibilidades dignas, sostenidos en la endereza de construir un mundo mejor plagado de utopías posibles.

Es el enfoque educativo -no rígido ni lineal ni único sino más bien diverso, digno, respetuoso, abierto, flexible, comprometido y oportuno- el que puede sostener las acciones que brillan y otorgan sentidos, que potencian y encuadran, permitiéndonos -desde la coherencia- alejarnos de las dicotomías carentes de importancia. La educación implica -como la comprendemos y definimos- entamar la didáctica y la afectividad, lo histórico y lo innovador, lo diverso sostenido en lo coherente y en las responsabilidades escolares; esto no involucra jamás elegir entre disfrutar y aprender, enseñar y abrazar, encuadrar o dejar libradas las tareas al azar de los imprevistos.

En coherencia con todo lo expresado se integran dos libros fuertes y fundamentales en la Colección de Educación Inicial de la Editorial Homo Sapiens, y prontamente él -tantas veces mencionado- libro “Los irrenunciables de la Educación Inicial” con la valorada participación de diversos y potentes especialistas.

A su vez, quiero destacar con profundo amor y reconocimiento, el libro homenaje a Gimeno Sacristán, que compartimos a través de su link de acceso.



Link para descarga

<https://porotrapoliticaeducativa.org/>



¡NOVEDAD!

Alfredo Hoyuelos

La complejidad en el pensamiento y la obra pedagógica de Loris Malaguzzi

Resonancias y vibraciones contemporáneas



Investigar y escribir sobre Loris Malaguzzi no es una empresa fácil. Su personalidad original y creativa, su actitud vital inconformista y provocadora, su compromiso político y social con la infancia, su pasión en su actuación concreta, la utilización de símbolos, metáforas para expresar un conocimiento en tópicos y estereotipos, la aceptación de la complejidad y de lo desconocido en las múltiples relaciones imprevisibles de la vida, la búsqueda de lo estético y lo político en lo educativo son algunas de las huellas que sigue el autor de este libro para tratar de develar nuevos interrogantes sobre el mundo de la educación al amparo de su pensamiento y su obra. Para ello intenta mostrar una vía de acercamiento para entender su obra, una pedagogía ética, estética, política, compleja, biológica, cultural, relacional, desértica, participativa, transgeneracional y constructiva que indaga y narra una imagen de infancia con desechos universales, el pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi y de los ciudadanos de Reggio Emilia con exponentes del desarrollo de un proyecto humano de diálogo de escucha de las esperanzas futuras de los hombres, más allá de las culturas singulares.

Índice

ACADEMICISMO

Padrino
Laura Pitluk

PRIMERA PARTE

La complejidad en el pensamiento y la obra pedagógica de Loris Malaguzzi

- I. Introducción
- II. Loris Malaguzzi, inspirador de la aventura de Reggio Emilia
- III. El mito de preguntarnos
- IV. El mito de la complejidad
- V. La complejidad en el pensamiento y la obra pedagógica de Loris Malaguzzi

SEGUNDA PARTE

Resonancias y vibraciones contemporáneas

- I. Introducción
- II. Loris Malaguzzi: recuerdos del presente
- III. Sentir desde el lugar de expresión para transformar la cotidianidad educativa
- IV. Hacer presente y dar presencia
- V. Pensar esto así en la escuela y fuera de la escuela

ALGUNAS INCONCLUSIONES DESA CORRIENDO

Epílogo
Isabel Carbonell

Revisora

244 páginas | ISBN 978-967-773-166-6 | 2022



9-11 Homo Sapiens Ediciones
C/ 9 de Julio 660-4060

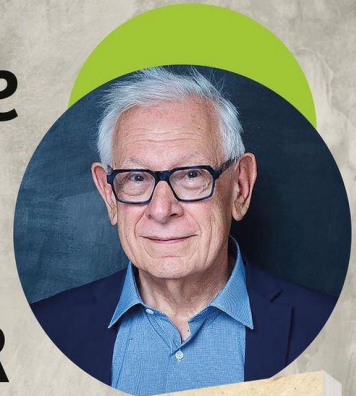
WWW.HOMOSAPIENS.COM.AR



Philippe Meirieu

EDUCAR HOY

Textos escogidos



Philippe Meirieu

EDUCAR HOY

Textos escogidos



Con el afecto de siempre, Laura Pitluk.

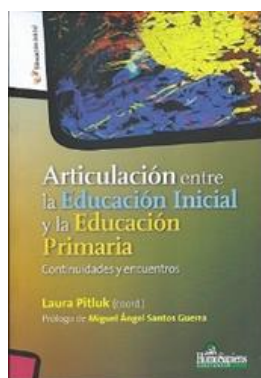
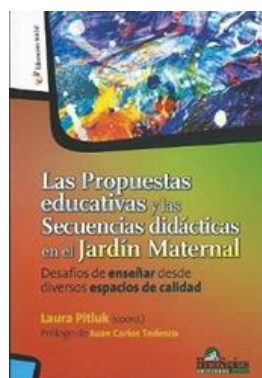
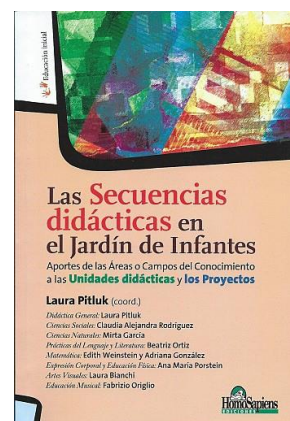
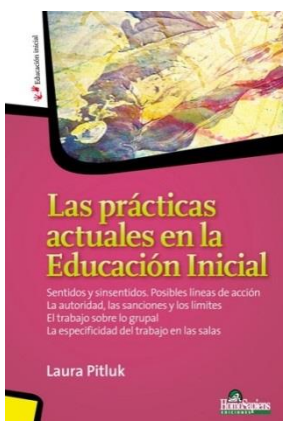
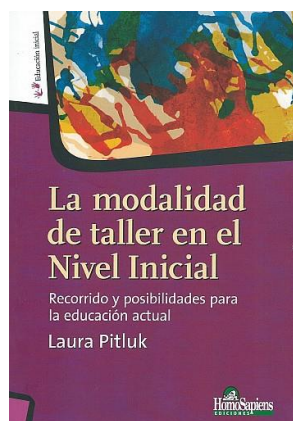
Email: laurapitlukcursos@gmail.com

www.laurapitluk.com.ar

Facebook / Instagram: @laurapitluk

WhatsApp +54 9 11 6602-4060

Libros de la colección Educación Inicial • Editorial HomoSapiens



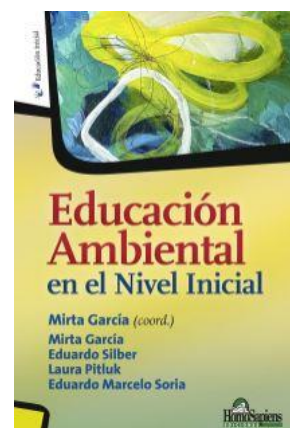
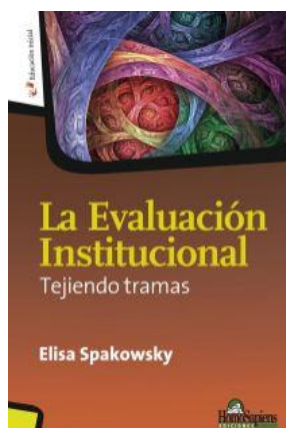
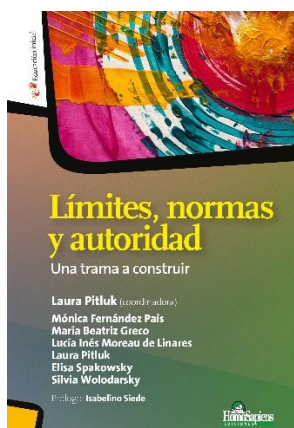
EDITORIAL HOMOSAPIENS

+54 9 341 425-3852

+54 9 341 648-4890

www.homosapiens.com.ar

Novedades 2021



EDITORIAL HOMOSAPIENS

www.homosapiens.com.ar

Catálogo en línea • Envíos a todo el país

LECTURA ONLINE



Algunos títulos de la Colección – Directora Laura Pitluk



La Educación Maternal se concreta como un complemento de la educación familiar con sus acercamientos y diferenciaciones pertinentes, pero siempre sin perder el rol profesional de sus acciones y la mirada pedagógica que sostiene como parte del Sistema Educativo escolar, más allá de las diversas dependencias organizativas.

¿Cómo abordar la complejidad de encontrar respuestas educativas adecuadas para las primeras edades?

La idea principal se basa en reconocer los modos peculiares de desarrollar las tareas y organizar las propuestas en la educación de las infancias de 45 días a 2 años, sin perder su inclusión como parte de la unidad pedagógica que conforma la Educación Inicial.

Educación que se desarrolla como un complemento de la educación familiar con sus acercamientos y diferenciaciones pertinentes, pero siempre sin perder el rol profesional de sus acciones y la mirada pedagógica que sostiene como parte del Sistema Educativo escolar, más allá de las diversas dependencias organizativas.

Educación que necesita de miradas certeras y significatividad en las acciones.

Desde estas ideas, es fundamental comprender que aquello pertinente para el Jardín de Infantes en general no es adecuado -de igual forma- para las salas de bebés, uno y dos años. Esperar que los niños se agrupen y escuchen serenamente para comenzar una actividad que todos deben realizar juntos durante el mismo período de tiempo, las propuestas pasivas que implican una excesiva demanda de atención, los tiempos extensos, los espacios pequeños y siempre organizados de la misma forma, los horarios inflexibles, los estereotipos en las canciones y las consignas cantadas, no tienen ningún sentido en el Nivel Inicial en general y ninguna posibilidad en el Jardín Maternal específicamente.

Preguntarnos por el sentido de las tareas nos lleva a darnos cuenta que muchas de las propuestas y acciones que realizamos cotidianamente en el Jardín Maternal carecen de

¹ Este artículo fue publicado en la Revista A Construir. Abril 2022. Disponible en <http://conexiondocente.com.ar/la-educacion-maternal-un-desafio-pendiente/>



significados en la educación de los/as más pequeños/as. ¿Para qué esperar que se sienten para repartirlos los materiales? ¿Para qué “luchar” para que nos entreguen los juguetes a la hora de ordenar? ¿Para qué establecer tiempos rígidos sin dejar levantarse a los/as niños/as cuando finalizaron la merienda mientras sus compañeros que necesitan más tiempo para comer continúan haciéndolo? ¿No es mejor que un/a educador/a continúe con los que aún meriendan y otro dé inicio a una propuesta diferente con los que ya terminaron en lugar de iniciar una “lucha cuerpo a cuerpo” con aquellos que obviamente ya se querrán levantar? ¿No es mejor realizar propuestas que los convoquen y repartir los objetos mientras van comenzando a jugar? ¿Esto significa un desborde absoluto o implica el movimiento natural de un grupo de niños/as interesados/as por un material? ¿No se desordenan e intranquilizan más esperando el que les corresponde en una ronda forzada que accediendo a los objetos mientras los van utilizando y éstos se van repartiendo? ¿No es mejor y posible que al observar falta de interés por una propuesta o material se haga un cierre “simbólico” de la actividad acercando otros objetos y permitiendo que los interesados vayan paulatinamente dejando los anteriores?

Mas allá de las reflexiones acerca de las propuestas y los sentidos de las actividades y acciones a desarrollar con las primeras infancias, es importante recordar el valor de no elegir un solo tipo de propuesta, ni modalidad, sino abrir el “arco iris” colorido de posibilidades, acciones, estrategias, intervenciones... siempre que coincidan en centrarse en el mismo estilo y concepciones ideológicas que dan cuenta de las decisiones.

De eso se trata también cuando hacemos mención al deseado equilibrio entre la variabilidad y la continuidad educativas.

Es por todo lo presentado en este y en otros artículos y libros que, según mi punto de vista, lo importante es abrir el abanico de posibles propuestas con organizaciones y dinámicas diferentes. Recordemos que no existen únicas posibilidades y que la variación enriquece, otorgando opciones posibles. Entonces, podremos pensar en actividades que brinden diferentes propuestas simultáneas al interior de la misma, basadas en las elecciones entre acciones y materiales, y otras que integren a los niños y las niñas en una misma actividad, pero brindando diversas posibilidades y que la misma contenga distintos ofrecimientos; siendo lo importante – como se expresó- que ninguna de ellas sean lineales ni fuercen a realizar todos lo mismo de la misma forma,

Y aquí debemos detenernos en dos puntos fundamentales:

- 1- Es necesario pensar en el desarrollo de propuestas de enseñanza con diferentes características a lo largo de la jornada. Momentos más personales y otros que favorezcan las interacciones, momentos con diferentes grados de intervención docente pero siempre recordando que en estas intervenciones los adultos deben cuidar su estilo

y frecuencia, momentos de juego espontáneo, otros para desarrollar las actividades de cuidado cotidiano y otros para realizar propuestas específicas que formen parte de una secuencia, pudiendo organizar las mismas con el grupo completo o presentando variedad de posibilidades.

- 2- Nos referimos a la posibilidad de realizar actividades grupales en el Jardín Maternal - adecuadas a sus peculiaridades y edades- sin forzar los tiempos de las acciones y el uso de los materiales. Sabemos acerca de la riqueza de realizar en algunos momentos de la jornada propuestas compartidas siempre que sean abiertas, ricas y respeten la identidad, los deseos y las posibilidades infantiles.

He observado -en varias oportunidades- que en el desarrollo de actividades organizadas en función de que los pequeños alumnos y alumnas elijan entre opciones simultaneas, los mismos se incluyan en aquella en la que el educador está presente, como es obvio en edades tan tempranas. Sin embargo, es fundamental desarrollar variadas dinámicas y opciones a lo largo de las jornadas educativas, considerando que todas ocupan su lugar fundamental, siendo los educadores los responsables de seleccionarlasy, alternarlas, variarlas, sostenerlas en los diferentes momentos y espacios (de secuencias didácticas y/o de juego espontáneo en los cuales un adulto se encuentra (si es posible) jugando con los y las niños y niñas, pero la tarea está centrada en recibirlos, cambiarlos, acunarlos...

Como dice Viviana Finkelberg, la escuela tiene la función de ampliar el campo cultural y el abanico de posibilidades de los chicos, si se plantean actividades diversas en un mismo espacio y un mismo momento, las pueden elegir porque una es más llamativa o se incluyen con un amigo o el educador se encuentra en ella, y se pierde de realizar otras opciones que solo en la escuela puede desarrollar; por otro lado, es función del maestro intervenir porque sus intervenciones docentes son fundamentales para enriquecer o ayudar a probar, y si existen muchos sectores en los cuales ir a jugar puede que no se acerque desde un primer momento y esto se diluye su participación, agregando que si sostenemos la concepción de la "no intervención docente" se diluyen acciones que enriquecen -si son adecuadas- las acciones infantiles.

La enseñanza en el Jardín Maternal

"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”.²

Por sobre todo me angustia la falta de mirada en los niños pequeños, los sujetos de derecho más vulnerables y con las menores posibilidades de defenderse, que necesitan de nuestro ser adultos educativos absolutamente responsables de su bienestar y de sus aprendizajes.

Personalmente, y en coincidencia con los enfoques educativos y curriculares actuales, y con tantas personas preocupadas por la educación infantil, no deseo niños adoctrinados respondiendo de manera lineal y única a preguntas y propuestas sin sentido, cuyo significado ni siquiera coincide con nuestras supuestas convicciones educativas...es decir, no quiero al perro de Pavlov.

Además de no quererlo, es hora que asumamos que tampoco lo logramos, salvo siendo redundantes, insistentes y amenazantes, logrando así fijar conductas estereotipadas a un costo muy alto para los niños, y también para nosotros como educadores.

Nuestras infancias actuales viven en una sociedad tan compleja como cambiante, que los forma como sujetos que accionan constantemente realizando actividades múltiples a la vez...entonces ¿cómo querer y esperar que respondan de a uno disciplinadamente? Pero además ¿este es el sujeto que queremos formar...o queremos un sujeto participativo, activo, protagonista? ¿O eso lo deseamos solo para cuando no tienen que estar sentados estrictamente en una ronda sin sentido para escuchar un discurso docente acerca de qué encontramos en la verdulería o repetir de memoria sin comprenderlo que el amarillo, el rojo y el azul conforman los colores primarios?

Organización institucional

“Es necesario organizar tiempos, espacios y tareas para sostener la simultaneidad que implican las acciones en el Jardín Maternal. Siempre se hace necesario realizar diversas tareas en un mismo tiempo y, a veces, en un mismo espacio por ejemplo en la sala de bebés mientras algunos comen, se va cambiando o acostando a otros. Es importante, entonces, distribuir las tareas para maximizar los recursos humanos y materiales y que los/as niños/as siempre tengan adultos disponibles y propuestas a realizar. Esta organización debe estar establecida de forma consensuada, clara y flexible. Los tiempos inertes que debilitan las posibilidades infantiles. Cuando los/as niños/as pasan tiempo sin hacer actividades significativas, las jornadas se transforman en momentos tediosos y horas perdidas. Si, por el contrario, los/as niños/as vivencian propuestas incentivadoras de diferentes estilos, se enriquecerán en sus vivencias personales y grupales. Alejarse de los tiempos inertes no

² Pitluk, L. (2022) “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”. Revista Travesías didácticas N. 37.

significa sobrecargar de propuestas la cotidianeidad, sino organizarla en función de brindar diversas posibilidades. Presentar propuestas puede referirse tanto a actividades específicas como preparar un escenario lúdico, como a recostarse en las colchonetas a escuchar música. La riqueza de las propuestas radica en alternar algunas con consignas con otras de juego espontáneo, con distintas posibilidades exploratorias, abarcando los diferentes campos (literatura, música, plástica...), más serenas o más activas...”³

“Destaco de forma muy especial el lugar de los “docentes” responsables directos de los procesos educativos, pero abro el abanico de responsabilidades al considerar que pensar en sentido más amplio implica necesariamente hablar de “educadores”, denominación que los incluye y también abarca a todos los adultos que se ocupan de la educación de los niños, sabiendo que todos ellos ocupan un lugar fundamental”.⁴

La planificación en el Jardín Maternal

Las propuestas educativas para los niños más pequeños implican, entonces, una modalidad diferente y específica.

“Es importante considerar tres tipos de propuestas de enseñanza:

- 1- Las propuestas secuenciadas
- 2- La resignificación de las actividades de cuidado cotidiano
- 3- Las propuestas de juego espontáneo.

Reconocer que esto tres tipos de propuestas tienen una importancia fundamental y el mismo valor educativo implica desarrollarlas en los tiempos y espacios pertinentes, resignificarlas pedagógicamente y planificarlas reconociéndolas como momentos de enseñanza propiamente dichos.

Las Secuencias Didácticas o de Actividades son la base de la organización de las propuestas de enseñanza y por lo tanto de la planificación en el Jardín Maternal, también conocidas (antiguamente) como Miniproyectos o Itinerarios. Fundamentalmente en las salas de bebés y un año en las cuales no es posible trabajar en función de Unidades Didácticas y Proyectos. Entonces, se diseñan diferentes Secuencias Didácticas que aborden diferentes ejes y contenidos, y se van intercalando en el desarrollo de las jornadas. La propuesta es incluirlas en una planificación más amplia y abarcativa, que podemos denominar “Recorrido Didáctico”, a fin de favorecer las articulaciones entre las diferentes propuestas secuenciadas y entre los diferentes tipos de propuestas de enseñanza en el Jardín Maternal (las propuestas

³ Pitluk, L. (2022) “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”. Revista Travesías didácticas N. 37.

⁴ 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.



secuenciadas que estamos mencionando, la resignificación de las actividades de cuidado cotidiano y las de juego espontáneo)".⁵

"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".⁶

A partir de las salas de 2 años, se pueden desarrollar unidades didácticas y proyectos. Es Decir, que, en el caso específico de las salas de 2 años, podemos intercalar el trabajo en función de las unidades didácticas y proyectos con el de secuencias didácticas o a fin de no finalizar con una unidad didáctica y un proyecto e iniciar rápidamente con otro.

A modo de cierre

Vuelvo a resaltar aspectos que considero fundantes y fundamentales:

"Varias preguntas y una sola contundente, compleja y significativa respuesta: la autoridad educativa implica coherencia, respeto, responsabilidad y compromiso; es decir, pienso lo que digo, lo expreso con mis acciones, lo sostengo (salvo que les explique a los niños los por qué validos de mi cambio de opinión). El trabajo educativo implica el diseño desarrollo y evaluación de propuestas de enseñanza oportunas a cada etapa de la vida (al decir de María Victoria Peralta) que transforme las jornadas vacías en espacios enriquecedores, seguros, habitables, provocadores, afectivos y plenos de emociones. El respeto por los niños como sujetos de derecho incluye el derecho a una educación de calidad, desde la mirada sostenida en los pequeños en toda su diversidad, la inclusión de variedad de propuestas con sentido, y la igualdad de oportunidades que no transformen los derechos en privilegios. La escuela es un espacio para contrarrestar las injusticias y brindar un tiempo de disfrute, amor y buenos aprendizajes, asentado en una articulación institucional que sostenga a los niños y sus

⁵ 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.

⁶ 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.

familias, a los docentes y a los directivos en función de la meta común de albergar, educar y cuidar a los más pequeños.”⁷

Bibliografía

- 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, L. (2022) “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”. Revista Travesías didácticas N. 37.
- 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.

⁷ Pitluk, L. (2016) “La vida diaria en el jardín maternal. ¿Organización, improvisación o rigidez? Revista Travesías didácticas N. 23. Argentina.

Entre el acompañar y el dar la bienvenida. Alrededor de la inclusión educativa.

Vanesa Casal

¿Por qué aun hablamos de inclusión? Esta pregunta abre la primera reflexión. La educación inclusiva... ¿se concibe como un campo, una disciplina, una praxis, un enfoque, un principio? ¿es posible acaso pensar alguna educación que no sea inclusiva? Lo cierto es que ocupa el lugar de los núcleos prioritarios en la definición de ciertas políticas públicas, que aparece en la formación y actualización recomendada para docentes, profesionales del área psicoeducativa, de la salud, y está presente en el marco normativo legal.

La pregunta por el sentido y definición del concepto de educación inclusiva

Este campo,¹ es más bien un territorio de preguntas, de conceptos viajeros, no tanto de respuestas o afirmaciones. Un campo que se nutre de conceptos de otros campos y a la vez que se expande requiere de otros: otros conceptos, otros actores, otros sujetos, otras indagaciones.

La primera inquietud que genera la construcción “inclusión educativa” es la de la incertidumbre. Más allá de definirla, reconocemos una posición habitual, la de “No estamos preparados/as”. Esta afirmación a su vez se relaciona con dos cuestiones: no tenemos “Capacitación” y/o no tenemos “recursos”. Aparecen estas frases en los dichos de docentes, de familias, equipos; pero también en el imaginario social, incluso en el de algunas organizaciones que se involucran con la inclusión educativa.

¹ Aldo Ocampo (2018) , especialista chileno en Educación Inclusiva señala “La comprensión de la estructura teórica, epistemológica y metodológica de la Educación Inclusiva inscribe un terreno complejo y contingente, caracterizada por una nebulosa que afecta a los modos de aproximación de su objeto. Tradicionalmente, sus fuerzas analíticas y formas condicionales han sufrido un efecto de sujeción a través de los modos epistémicos tradicionales proporcionados por la Educación Especial. Consecuencia teórica que deviene en un doble fracaso cognitivos. Por un lado, expresa un conjunto de equívocos de interpretación sobre la comprensión del objeto auténtico de la Educación Inclusiva, enfatizando en el adjetivo ‘inclusivo’. Producto de ello, se ha transferido una carga semiológica que enfatiza en lo inclusivo como expresión de lo especial, focalizando su atención, en la incorporación de colectivos históricamente excluidos de diversos planos de la vida social, política, cultural y escolar, a las mismas estructuras gobernadas por las diversas expresiones del poder6 , asumiendo de esta forma, el proceso de inclusión como un problema técnico –absorción de grupos minoritarios---La construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva forja un pensamiento alternativo de las alternativas que busca la creación de nuevos modos de lectura e intervención en la realidad –requiere de este modo, garantizar el surgimiento de una pragmática epistemológica–, evitando reproducir implícitamente un conjunto de valores y contenidos intelectuales que confirman bajo toda perspectiva, aquello que no es la inclusión. El segundo, equívoco persistente en la construcción de su conocimiento, se debe a los errores de aproximación de los investigadores a su objeto, contribuyendo con ello, a construir un mundo discursivamente diferente, al tiempo que, pragmáticamente, los problemas educativos se agrandan y operan sobre estructuras desgastadas y afectadas por la crisis de representación...”

Adentrándonos en esas dos afirmaciones podemos pensar que encubren de algún modo una “denuncia”, el no tener capacitación unido al “no estar preparado” denuncia a la formación inicial, y le reclama una “saber técnico”, un “saber sobre el otro diferente” y los modos de enseñar o acercarse a ese otro. El “no tenemos recursos” denuncia la ausencia o escasez de personal “preparado” de otras áreas, de otras especialidades. En ese sentido reclama otras presencias especializadas, otros actores institucionales.

Podemos decir que estas “denuncias” encubren malestares, que es necesario retomar entendiendo que el malestar puede ser el inicio de transformaciones necesarias en la cultura escolar. Por ello recuperamos la noción de “falta” de *capacitación*, “falta” de *recursos (humanos)*... para inaugurar preguntas, “acerca de” la *formación* y los *modos de acompañar*.

Es así que ante esa primera pregunta acerca del por qué es necesario hablar de inclusión me aproximo a la idea de la construcción de saberes, saber- hacer, saber- estar, saber- ser, ante ciertos desafíos que implica educar desde la diferencia. En este sentido, traeré un concepto que nos permitirá abrir sentidos: el de “saber sensible” (Casal, 2018). Para superar la idea de aquel saber totalizado, técnico, acerca de cómo habitar la escuela inclusiva.

El saber sensible connota algunos detalles que a continuación expondré.

- Surge de la URGENCIA (colectiva): Un saber sensible sería aquel que -estando disponible ante una urgencia- se construye conjuntamente, recuperando los saberes históricamente contruidos en torno a esa situación.
- Reconoce ACTORES: Un saber sujeto a agentes, pero no sujetado a ellos, un saber que probablemente impulse y sea impulsado por haceres y pensares colectivos.
- Es NUEVO: Sería un saber que se sustrae de lo habitual- necesariamente- pero que no lo ignora- y lo contiene-. Aunque surge ante la caída de ciertas prácticas que ya no resultan efectivas y requieren de otras.
- s PRACTICO-ETICO e IMPLICADO: Es un saber que nos implica -no sólo se aplica- a una acción, más bien a una praxis que es ética.

Desde esta construcción de saber sensible, la educación inclusiva viene a invitarnos a pensar una práctica educativa que contenga dos operaciones centrales:

- Dar la bienvenida (creando un ambiente y cultura inclusiva)
- y
- Organizar los acompañamientos (atendiendo las singularidades).

Es decir, generar condiciones para alojar a todos y todas, reconociendo las minorías; a la vez que promover el acompañamiento de aquellos y aquellas que, por diversos motivos, requieran intervenciones particulares.



Ambos movimientos resultan igualmente necesarios y se retroalimentan con el fin de hacer lugar a una escuela más justa que se ubique ante la igualdad restituyendo derechos a la vez que haga lugar a toda la infancia.

Un modo posible de hacer inclusión educativa

Un concepto central que atraviesa políticas culturas y prácticas de inclusión educativa es el de cooperación. Hablamos de cooperación y no de colaboración en tanto implica corresponsabilidad interagencialidad, trabajo entre varios. Desde diferentes enfoques y marcos teóricos apuntamos a reconocer que no es posible sin el trabajo articulado, organizado pero no segmentado.

Varias prácticas habituales de la escuela se resignifican y se ponen en coordinación cuando se trata de pensar la inclusión, así como otras se incorporan. En este esquema se presentan algunas de ellas con la intención de que cada uno pueda ampliarlo, expandirlo y revisarlo.



En principio, para posibilitar las tareas de los diferentes actores y sectores involucrados y garantizar la inclusión educativa, se requiere de una profunda articulación con otras áreas y niveles educativos. La Educación de los niveles no está sola en la construcción de sistemas de acompañamiento. En este sentido, puede adoptar diferentes formatos en diálogo con y entre:

- La modalidad de Educación Especial.
- Las áreas o programas socioeducativos: en tanto entendemos la inclusión en sentido amplio.

- Las organizaciones que acompañan a las minorías
- El área de salud: a partir de un diálogo intersectorial que permita acompañar las trayectorias desde la especificidad de cada una en tiempos y espacios singulares.
- Los organismos de promoción y protección de derechos: en tanto concebimos a los estudiantes como sujetos de derecho.
- Las familias, en general y en particular: en tanto tienen un saber acerca de la singularidad de nuestros estudiantes, de su historia vital y de su recorrido por otros sistemas (salud, discapacidad, recreación, etc.). También potenciamos y extendemos las relaciones con los organismos que agrupan a familias y personas con discapacidad.

Estas articulaciones se dan dentro del propio nivel y con los demás niveles por los que transitan los niños, niñas, jóvenes y adultos a quienes acompañamos atendiendo al concepto de trayectoria integral.

Esta tarea, por otro lado, no se produce en un solo plano, sino que se superponen políticas, culturas y prácticas. Es decir, se entraman normativas que regulan la vida escolar con aquellas específicas que se refieren a la educación inclusiva. Culturas propias de las instituciones, históricas con la necesidad de deconstruir modelos ante la emergencia de la diversidad. Prácticas habituales con las que surgen del encuentro con diversidad de sujetos, actores, experiencias...

Pero... ¿Qué significa dar la bienvenida? Algunas ideas

La bienvenida se da si se dispone de un tiempo y un espacio común para el/la que llegue, es decir se decide intervenir ante los nuevos. En tanto aquellos que se nos presentan con características particulares, o que nos plantean algún desafío.

Para *dar la bienvenida* necesitamos compartir algunas reglas comunes que nos protejan, es decir tener acuerdos que nos permitan construir nuestro común. Sin embargo, es necesario ofrecer al recién llegado lo que necesita en su singularidad, más allá de lo común. Desde esa mirada es tarea de la escuela inclusiva convocar a una tarea común en el que todo/as se sientan parte y hagan su parte. Para armar un lazo que anude y desanude cada vez. En este sentido el abordaje que nos brinda la ley de convivencia 26892 es una gran herramienta que posibilita esa bienvenida, así como también la ley de ESI 26150 adoptando las diferentes puertas de entrada de la ESI.

Analicemos ahora esta noción de bienvenida a partir de algunas definiciones de las *políticas públicas* relacionadas con la Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad (ley 26378)...

Entendemos a las políticas públicas como aquellas condiciones que hacen posible la inclusión:



gestión, administración, normativas, así como las condiciones didácticas. Desde dicha perspectiva, estas son algunas orientaciones en el marco normativo argentino actual (Ley 26206, Resolución CFE 174, 155 y 311). El mismo se apoya en la normativa internacional, puntualmente en la Convención de los Derechos sobre las Personas con Discapacidad;

- La educación especial se reconoce como *modalidad*, en este sentido atraviesa todos los niveles (inicial, primario, secundario como niveles obligatorios y superior) y modalidades (artística, adultos, contextos privados de la libertad, rural) por lo que si bien cuenta con instituciones propias despliega su labor en otras instituciones.
- La inclusión educativa plantea *nuevos desafíos a la educación especial*, en tanto la tarea que se desarrolla se despliega en diversos contextos, modalidades, escenarios y con dispositivos diferentes.
- *Todas las personas* con discapacidad tienen derecho a estar y aprender en la escuela y cada vez más en la escuela común. Por lo que muchos niños y niñas con discapacidad que antes solo eran abordados por el área de salud deben incluirse en el sistema educativo y del mismo. Del mismo modo la enseñanza y los aprendizajes deben producirse prioritariamente en escuelas de los niveles, evitando formas de escolarización paralelas, se trata de propiciar la “escolarización común” sin arrasar singularidades (Terigi, 2014).
- La *interdisciplina y la complementariedad* para garantizar *trayectorias escolares, terminalidad y acreditación* de los niveles educativos. Por lo que modalidad de educación especial, equipos de apoyo y de acompañamiento, equipos de salud, trabajan de modo mancomunado en la producción de condiciones para la escolarización común.

Muchas veces las definiciones de las políticas -cuando se trata de encontrarse con las prácticas en las instituciones- discurren en el modo del malestar. Ya que estos principios puestos en acción sobre las culturas institucionales arraigadas generan situaciones que se identifican con “contradicciones”.

Revisemos también los diferentes escenarios que se proponen para pensar la bienvenida desde las posiciones y culturas institucionales...

Si bien la inclusión aparece como derecho y como política, no es sencillo interpretar estos marcos con el telón de fondo de las culturas habituales. Pensar la inclusión como principio y a la vez las propias prácticas de integración escolar. Además, la “denuncia” falta de recursos-falta de formación que antes planteamos se hace presente en discursos y prácticas

En este sentido resulta importante ubicar escenarios y culturas que reconozcan si se pone énfasis en las condiciones de los sujetos o en las posibilidades que brinda el contexto. Este giro resulta fundamental para ubicar prácticas que produzcan efectos, que levanten barreras.

Es desde allí que ubicamos dos modelos que pueden ser extremos pero que resultan analizadores para ubicar las culturas institucionales: modelo centrado en los sujetos- modelo centrado en los contextos. No se trata de negar las situaciones particulares de los sujetos ni

de considerar que determinados contextos no van a posibilitar la inclusión, pero sí que es necesario relevar esas posiciones para poder intervenir.

	Instituciones centradas en los sujetos	Instituciones centradas en los contextos
Como se mira a los estudiantes?	El estudiante “integrado” porta el déficit (tiene...) una diagnóstico-una patología, una NEE. Hablamos de “imaginación binaria”	Cada estudiante se reconoce en su singularidad con su historia y su actualidad.
Cuál es concepción de discapacidad?	Enfoque biomédico de la discapacidad: centrado en el déficit	Enfoque social de la discapacidad: centrado en las barreras
Sobre la enseñanza	El estudiante que se incluye requiere adaptaciones para lograrlo	Se entienden las barreras educativas como límites a la inclusión y se diseña de modo universal y diversificado
Sobre las estrategias	Se diseñan adaptaciones curriculares: enfoque centrado en la dificultad del “integrado”	Se minimizan las barreras, construyendo modos de acompañar sobre las posibilidades de los sujetos.
Concepción de diferencia	La diferencia es entendida como una desviación de la normalidad por lo que se acepta, tolera y en lo posible se neutraliza	La diferencia es entendida como alteridad, condición de humanidad posibilidad de intervención pedagógica.
Modelo pedagógico	Centrado en la homogeneidad	Centrado en la igualdad- y reconocimiento de la diversidad

Es desde allí que proponemos pensar sobre otro concepto que nos ayuda a acercarnos al plano de las intervenciones, ese concepto es el de trayectorias escolares.

El sistema educativo define las *trayectorias escolares teóricas* que, tal como lo expresa Flavia Terigi (2009), expresan “... itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar...” (p. 12). La autora señala que este itinerario refiere básicamente a las siguientes acciones: ingresar a tiempo, permanecer en el sistema, avanzar un grado por año, y aprender saberes y contenidos socialmente válidos que le permitan el pasaje al siguiente nivel.

Ahora bien, en la experiencia, las trayectorias escolares se expresan de manera heterogénea, variable y contingente. Se observan diversos fenómenos: repitencia, inasistencias reiteradas, abandonos temporarios, traslados, migraciones, diagnóstico y derivación, ingresos tardíos.



En este sentido, y desde una postura crítica, Terigi (2009) nos trae el concepto de *trayectorias escolares reales*, que nos invita a desnaturalizar las trayectorias teóricas que define el sistema y, por lo tanto, los diversos modos de acercar la enseñanza y los acompañamientos ante aquellas trayectorias *no encauzadas* que se alejan de “lo teórico”. Se trata de trayectorias que los sujetos transitan en las instituciones educativas atravesando diversidad de situaciones. Allí se ubican también los sistemas de acompañamiento con el fin de recorrer singularmente la experiencia escolar.

En las prácticas... dar la bienvenida y construir los sistemas de acompañamiento

La transformación del campo de intervención de la modalidad de educación especial y de los diversos programas que fueron surgiendo como producto de la generación de grupos de sujetos excluidos, (especialmente a partir del año 2001 en nuestro país) han ido reconfigurando su modalidad pasando de las prácticas de “apoyo” a las de “acompañamiento”

Del mismo modo que entendemos que centrarnos en los sujetos o en los contextos nos posiciona diferente ante las políticas, sucede con las prácticas.

En el encuentro de los sujetos en la vida escolar las prácticas de bienvenida nos abren a la singularidad, a reconocer al otro como un enigma, darle prioridad y a la vez a ubicarnos muchas veces en el lugar de restituir derechos. En ese reconocimiento surge la necesidad de ubicar intervenciones que acompañen con el fin de garantizar justicia educativa. Por ello es muy necesario salir de la idea de apoyo para acercarnos a la de sistema de acompañamiento. Reconocer y diferenciar la figura de apoyo de la configuración de apoyo.

Una figura de acompañamiento es un actor que se incluye en la escena habitual de la educación en los niveles de enseñanza y construye su intervención de acuerdo a muchos factores.

En este sentido, puede:

- auxiliar a los sujetos,
- promover junto a ellos y ellas la construcción de interacciones que generen aprendizajes significativos, o
- generar participación para dicha construcción.

Además, al trabajar en el marco de una situación educativa, puede formar parte desde diferentes lugares, interviniendo de modo directo sobre el/la estudiante o el grupo, o de modo indirecto, en asesoramiento a docentes. Puede estar “antes” de que llegue ese sujeto a la escuela, o puede unirse al proyecto después. También puede hacerlo como parte de un equipo de trabajo externo o conformando un equipo interno, desde un guion compartido o desde una perspectiva de asesoramiento. Veamos este gráfico que nos ayudará a pensar sobre la complejidad de las prácticas de acompañamiento a la inclusión.



En este gráfico (Casal, 2018), se representa el peso de las figuras de apoyo como parte de la propuesta educativa integral. Las miradas (culturas, concepciones, representaciones) y las prácticas habituales, así como las características de la organización escolar (podríamos pensar en las lógicas micropolíticas) constituyen el apoyo de las prácticas inclusivas. Vale decir: la potencialidad de la presencia de una figura de apoyo depende de la interacción de muchos factores.

Si vamos todavía más allá, podemos diferenciar la idea de una figura de acompañamiento como parte de un dispositivo que la precede y le da encuadre, de aquella que la constituye como parte sistémica de una configuración de apoyo. A partir de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* y las normas posteriores inspiradas en el modelo social de la discapacidad, la idea de apoyos se complementa con la de *ajustes razonables*. Desde esa concepción, podemos pensar ajustes razonables², cuando necesitamos focalizar y adecuar aún más la propuesta para ciertos sujetos.

Adentrándonos en la idea de acompañamientos desde la perspectiva del modelo social centrado en los contextos veamos como pasar de la idea de figura a sistema de acompañamiento. En este caso, centrarse en los sujetos ya no queda coagulado sobre los sujetos de aprendizaje, sino que también se analiza la posición centrada en la figura, producto

² Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se denominan ajustes razonables a "...Cualquier cambio, ajuste o modificación desde el punto de vista técnico, económico o cultural, que se realiza en un espacio, bien, servicio, etc., para que sea posible su utilización autónoma por cualquier persona con discapacidad. De esta forma, las personas con discapacidad pueden participar social, laboral y culturalmente en igualdad de oportunidades que el resto de los ciudadanos...(ONU, 2006)



de esa primera preocupación inicial acerca de “falta de recursos (humanos)”. Es decir, ubicar la preocupación y el centro en un sujeto, ya sea el “auxiliado” o el que “auxilia” reduce el sentido inclusivo de la intervención y la posibilidad de aprendizaje de todos/as.

En este cuadro sintetizamos dos modos de pensar el lugar de estas figuras de acompañamiento.

De la figura al sistema de acompañamiento			
	El sujeto “apoyado” o “acompañado”	Los actores que apoyan o acompañan	La tarea de la figura de apoyo o acompañamiento
Centrado en el sujeto/figura de apoyo	-Porta un déficit -Es un niño con NEE -Requiere apoyos -Tiene una discapacidad (centrado en el diagnóstico)	-Figuras de apoyo que “saben del déficit” -Se ocupan de diseñar estrategias diferentes	-Quien acompaña es casi el “maestro” de ese niño -Diseña la adaptación curricular sobre la base de “la otra” planificación del maestro -Tarea “devaluada”
Centrado en el contexto/acompañamiento	-Necesita una intervención singular (tiempo y espacio) en un contexto determinado	-Construcción conjunta, varios equipos, figuras de apoyo con la escuela -Redes, sistemas de acompañamiento	-Se negocian sentidos: escuela, apoyos -No es única ni fija -Dinámica, se planifica y acuerda -Visión pedagógica que revisa el juego: común - singular -Tarea “enriquecida”

Los sentidos del acompañar

Acompañar –como ya afirmamos- supera la idea de “dar apoyo”. Empieza por confiar. **El acompañamiento se construye en cooperación con el acompañado.**

Dos preguntas nos permitirán ir hilvanando unas ideas acerca del acompañamiento como tarea ético-pedagógica: ¿Cómo lograr que la intervención que acompaña, que intenta

transformar el **nudo** en **lazo**, tenga efecto sobre la tarea del aula? ¿Qué puentes debemos construir para articular el acompañamiento con la propia vida en el aula y de la institución escolar, para que exista continuidad, para que se expanda sobre la práctica?

Algunos rasgos del “acompañar” trayectorias educativas:

- Confianza instituyente (emancipadora).
- Cooperación, co- construcción, con el otro.
- Tarea interagencial e institucional (no es aislada, con los otros).
- Reconocer y resignificar la demanda para centrarla en los aprendizajes.
- Es apropiación, evitando el ortopedismo, es decir el apoyo por fuera de la situación.
- Requiere continuidad, memoria, trayectoria.

Comenzamos este recorrido reconociendo la necesidad de pensar en la inclusión a partir de las políticas y prácticas de *dar la bienvenida* y de *acompañar trayectorias*, y finalizamos profundizando la idea de hacerlo mediante el *fortalecimiento de la enseñanza*. Y allí nuestro lugar, el de quienes llegamos con una tarea central: hacer de la educación un proyecto de inclusión. Desde la insistencia de creer en la educación como espacio de conversación, de creación curiosa de circunstancias, pero sin ignorar que existe el azar, despojándose entonces de las certezas que nos habitan, animándose a cierta vacilación, interrupción... (Frigerio, 2017).

Volver sobre el concepto de inclusión educativa

Recorrer estos conceptos “viajeros” (Ocampo, 2019) alrededor de la educación inclusiva como enfoque o de la inclusión educativa como práctica, nos invita a pensar algunas cuestiones. ¿Cuáles son las trampas con las que nos encontramos cuando las normas impulsan formas y formatos que luego se deberán inscribir en los territorios y en las instituciones?

Aquí acerco algunas reflexiones para superar o al menos tensionar esas “trampas”.

-Inclusión no significa superpoblación de adultos/docentes/especialistas en las aulas que refuercen las etiquetas en forma de diagnósticos.

- Tampoco implica desatender las diferencias.

-- Ni apuntar desde las políticas a generar proliferación de programas socioeducativos que refuercen las etiquetas poblacionales.

- Tampoco significa matriculación de todos los niños en dispositivos iguales en el nombre de LA educación común.

Más bien invito a pensar que actuar la inclusión significa:



-Reconocer que ningún sujeto quede desheredado del patrimonio cultural común. Por lo que la escuela debe reconocer la igualdad y la diferencia y atenderla desde la perspectiva de derechos.

-Desde esa posición entender la igualdad como punto de partida y la diversidad como condición de humanidad a fortalecer, celebrar como oportunidad de intervención.

- En relación a la articulación con el área de salud implica entablar una relación ética y dinámica con el diagnóstico, en tanto hipótesis de trabajo para el diseño de una intervención.

A modo de cierre

Todo lo presentado significa que se deberá conformar equipos cooperando y colaborando que conciben la educación como derecho, lo cual implica adoptar una disposición a dar la bienvenida y acompañar.

Para leer más...

- Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional N.º 26.206. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Argentina (2006) Ley de Educación Sexual Integral disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/121222/texto>
- Argentina. (2011). Resolución CFE 154/11. Consejo Federal de Educación. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_154-11.pdf
- Argentina. (2012). Resolución CFE 174/12. Consejo Federal de Educación. Disponible en https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_17412.pdf
- Argentina (2013) Ley de Convivencia escolar , Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/220645/norma.htm>
- Argentina (2016). Resolución CFE 311/16. Consejo Federal de Educación. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf
- Casal, V. (2018). *Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario* (tesis de maestría). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- _____ (2020). *Sobre los sentidos de acompañar trayectorias escolares: una experiencia en la Ciudad de Buenos Aires*. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Frigerio, G. (2017). *Educación, transmitir, narrar: reflexiones sobre las palabras*. Conversaciones pedagógicas I, organizadas por la Fundación Sociedades Complejas [Archivo de video]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=7ZmaZsX9dT0>
- Ocampo González, Aldo (2019). Conceptos viajeros en Educación Inclusiva y sus tareas

críticas tensiones analítico metodológicas. En Eldis Roman Cao Escenario Educativos Latinoamericanos. Una mirada desde las universidades. Manabí (Ecuador): Universidad Técnica de Manabí.

- Ocampo Gonzalez Aldo (2018) Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica una aproximación a este campo. I Congreso Iberoamericano de Docentes, organizado por REDIB en conjunto con la Universidad de Cádiz, España. REDIB-Universidad de Cádiz, Algeciras.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Capacitación Laura Pitluk 2023

Se suma a las temáticas de los cursos una propuesta compuesta por los siguientes Ejes, organizados en posibles modalidades diversas.

PROPUESTA DE MÓDULOS/UNIDADES

Módulo 1- EL ENFOQUE EDUCATIVO ACTUAL EN LA EDUCACIÓN INICIAL. DESAFÍOS E IRRENUNCIABLES EDUCATIVOS.

Módulo 2- LA PLANIFICACIÓN EN EL NIVEL INICIAL COMO ANTICIPACIÓN CREATIVA DE LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA.

Módulo 3- LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DESDE UNA EDUCACIÓN INTEGRAL, DEMOCRÁTICA Y GLOBALIZADORA

Módulo 4- EL ROL DE LOS EDUCADORES COMO SOSTEN DE LA AFECTIVIDAD Y LA ENSEÑANZA.

Módulo 5- LA EVALUACIÓN COMO PARTE DE LAS PLANIFICACIONES Y LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA.

Para más información comunicarse por email: laurapitlukcursos@gmail.com

WhatsApp +54 9 11 6602-4060

Enrique Orschanski

Doctor en Medicina y Cirugía.

Docente Universitario de la Cátedra de Clínica Pediátrica de la Universidad Nacional de Córdoba.

TGD: Sigla de “Trastorno generalizado del desarrollo”, descripción que se aplica a niños y niñas con problemas de comunicación verbal y no verbal, dificultad para relacionarse, intereses restringidos y conductas repetitivas, por lo general durante la infancia.

Lunes: Me despiertan a las siete; desayuno obligado sin harinas (porque empeoran lo que tengo). Salgo a las siete y media y llego al colegio a las ocho, donde me espera la maestra integradora.

Es la señora que me ayuda a entender lo que dice la maestra, a mirar a los otros y a no empujar ni pegar cuando me enoja. También, a comer sin ensuciarme. Es muy buena esta señora, aunque repite muchas veces las mismas frases.

A las cuatro de la tarde vuelvo a casa y otra vez meriendo sin ganas ni harinas.

Después mi mamá me lleva a la fono, otra señora - también muy buena- que me enseña a hablar mejor para que los otros me entiendan. Con ella paso un rato largo. A las seis cambio de consultorio al de psico(motricidad); mi papá dice que es para no ser tan torpe. En eso me ayuda un señor muy divertido, porque tiene juegos y rompecabezas. Todavía no me explicó por qué se llaman rompecabezas y los usan para arreglar cabezas como la mía.

Los doctores -muchos, todos los médicos a los que mis papás me llevaron- dicen que tengo Tegedé, que quiere decir que no saben bien qué tengo.

Unos dicen que, con esfuerzo, voy a mejorar; otros, en cambio, no dicen nada. Esos están siempre serios; no sé si ponen esa cara porque no saben qué decir, o porque no quieren ponernos tristes.

Yo estoy acostumbrado pero mis papás no y siempre salen callados de las consultas, así que sería bueno que alguien dijera algo más que solamente “Tegedé”.

A las ocho de la noche volvemos a casa, recontracansados; mientras papá o mamá cocina, el otro quiere seguir jugando conmigo para no dejar de “estimularme”.

Yo los entiendo, pero a esa hora no doy más; como y me duermo.

Martes: Son muy parecidos a los lunes, pero además tengo psicóloga, otra señora que me ayuda a no ser tan callado ni tan tímido. Ya le dije mil veces que salí parecido a mi abuelo,

que muchas veces no quiere hablar porque no tiene nada interesante para decir, pero ella insiste en que si yo hablo voy a mejorar del Tegedé. Lo que no entiende es que no siempre tengo ganas de hablar en ese horario, de cuatro a cinco de la tarde, todos los martes.

Miércoles: Iguales que los lunes; iguales, iguales. Pero más cansado, por lo que hice los días anteriores.

Jueves: Hago lo mismo que los martes, aunque al salir de la psicóloga vamos con papá a la pileta. Él leyó que la natación ayuda a los que tenemos este problema, y otros problemas como el autismo, ser muy inquieto o tener dolor de espalda.

Papá está todo el tiempo buscando novedades sobre chicos como yo, y cuando algo descubre cualquier cosa piensa “esto sí lo va a ayudar”; y me agrega otra actividad.

Él quiere lo mejor para mí, mi mamá también. El problema es que yo siento que cada día tengo que rendir examen delante de ellos (de todos) para mostrar que no soy tonto o retrasado.

Es difícil vivir así, con tanta gente esperando a que haga todo bien, todos los días y en todos los horarios.

Creo a los adultos nadie les pide eso; ni siquiera a los que, en serio, son retrasados.

Viernes: Hago lo mismo que los lunes y los miércoles, pero como salgo más temprano del cole puedo almorzar en casa. Como me da sueño, pido por favor no ir a la fono ni a psicomotricidad, así descanso un poco. No me escuchan. Quieren que mejore, y si pierdo esas horas me voy a retrasar.

Les juro que ir dormido no es lo mismo que ir despierto.

Sábado: Sin cole puedo despertarme más tarde, aunque papá consiguió otro horario para la natación: vamos de diez a doce.

Después almorzamos con la abu, que es la mamá de mi mamá. Pobre, ella vive preocupada por mí. Cada sábado me pregunta muchas veces el nombre de los parientes, de qué color es cada cosa, que cuente en inglés hasta el veinte (o el treinta) o que diga un verso de memoria. Es como tener maestra integradora, fono y psico juntas, pero en la familia.

La semana pasada no me equivoqué en ninguna pregunta y lloró. De alegría, dijo ella, pero lloró mucho.

A la tarde me dejan ver una película en la tablet. Siempre la misma; dura 47 minutos y ya aprendí de memoria lo que dice cada personaje. A mi mamá le encanta porque me hace reír. Pregunté si podía ver otra y me dijeron que no, que las pantallas empeoran el Tegedé. No me dijeron por qué. Voy a preguntar de nuevo en vacaciones.

A la hora de dormir tengo miedo; es que como todo el tiempo están hablando de que estoy enfermo, de que necesito tomar medicamentos, de que voy a muchas “terapias” y de que “no soy como los demás”, creo que tengo algo grave y puedo morirme cuando estoy dormido.

Mis papás consultaron sobre eso a otro doctor que les dijo que “es normal, es normal, es normal”.



Lo único que yo necesito es dormir en la cama con mis papás para saber que no me voy a morir. ¿No entienden?

Domingo: Desayunamos los tres juntos, sin harinas, sin teléfono y sin hablar. Es porque mis papás llegan muy cansados, pobres.

A la tarde me llevan al parque, para que “descargue energía”. Me gusta correr sin parar, como todos los chicos que tienen Tecedé (eso dicen los médicos, los maestros, las vecinas, Internet...). Porque todos opinan; quieren que me cure, que mejore, que avance, y especialmente que no pare.

Llegaron las vacaciones; no tuve que ir a ningún médico ni a “terapias”.

El primer día me llevaron a ver una obra de teatro, muy aburrido.

Al otro día fui a casa de mi abuela, que quiso enseñarme a escribir con minúsculas.

Por suerte conseguí permiso para ver más películas. Fue cuando mis papás dijeron “basta, no molestes más”. Es que ellos también están de vacaciones.

***TGD:** Sigla de “Trastorno generalizado del desarrollo”, descripción que se aplica a niños y niñas con problemas de comunicación verbal y no verbal, dificultad para relacionarse, intereses restringidos y conductas repetitivas, por lo general durante la infancia.

En numerosos casos es imposible diferenciar tal diagnóstico de ciertas conductas adaptativas que desarrollan los chicos frente a dinámicas familiares impuestas por el ritmo de vida vertiginoso que predomina por lo general en las grandes ciudades.

El diagnóstico presuntivo debería ser enunciado por un equipo profesional multidisciplinario como hipotético y no definitivo, ya que la enorme mayoría de los chicos y chicas modera dichos comportamientos y logra adaptarse a futuros ámbitos.

Por el contrario, cuando el diagnóstico se establece de manera categórica podría marcar de manera indeleble a familiares y docentes, acotando la posibilidad de eludir un estigma, aun cuando los síntomas y signos reviertan con el tiempo.

Es entonces cuando algún niño o niña sano quedaría atrapado por el trastorno, síndrome o enfermedad, sin posibilidad de escape.

A modo de cierre

La rehabilitación multidisciplinaria, en tanto, es un recurso de gran valor para optimizar capacidades y de integración con el medio.

Sin embargo, en muchas circunstancias y con la mejor de las intenciones, suele dejarse de lado el efecto positivo que aportan las pausas y los descansos reparadores, momentos indispensables en el plan general de quienes, antes de ser pacientes, son siempre niños.

Hace años que leo y escucho la cantinela en loop de que la educación pública está deteriorada y salen a escena cantidad de personajes preocupados por los bajos promedios de las evaluaciones de rendimiento académico, sobre todo cuando lo comparan con la escuela privada. Se quiere señalar a los programas educativos, o a los docentes, o a la ESI o la psicogénesis de la “lectoescritura”, etc., causas del fracaso escolar. Algunos simplemente son unos canallas tratando de desviar responsabilidades, es como echarle la culpa al maquinista de la locomotora que chocó un tren luego de años de desinversión en el área ferroviaria. Otras personas, pienso que la mayoría, están preocupados legítimamente por la calidad de la educación que reciben nuestras infancias, aunque tantas veces se confunden las ideas y denominaciones: la escuela pública -como dicen- es tanto estatal como privada.

Y seamos realistas, entonces, los promedios de rendimiento académico en la escuela llamada comúnmente “pública” nunca superarán a los de la escuela privada.

Las razones no están relacionadas con que los programas de estudio puedan estar bien o mal pensados, ni con que sus docentes estén mejor o peor capacitados, ni porque la enseñanza de las prácticas del lenguaje difiere, bla, bla, bla. Las causas de la disparidad en los promedios de las evaluaciones de rendimiento académico tienen sus causas fuera de la escuela.

A diferencia de la educación privada, la escuela estatal enfrenta el desafío de proporcionar una educación inclusiva y equitativa a todos los estudiantes, especialmente a aquellos que provienen de sectores sociales que enfrentan desafíos socioeconómicos y desventajas estructurales. Estos enfrentan la falta de acceso a recursos educativos, condiciones de vida precarias, inseguridad alimentaria y falta de apoyo familiar en muchos casos.

Por otro lado, las escuelas privadas tienen una selección más selectiva (valga la redundancia) de sus estudiantes y pueden contar con recursos y financiamiento adicionales. Sin embargo, esto no implica que los programas o docentes en las escuelas privadas sean inherentemente



mejores. Es más bien una consecuencia de las condiciones socioeconómicas más favorables en las que se encuentran sus estudiantes, lo que contribuye a mejores resultados académicos.

La situación con la que los y las docentes lidiamos todos los días es la de generar las mejores situaciones de aprendizaje posibles a estudiantes que viven, en promedio, en condiciones más desfavorables. Todos sabemos, y si no deberíamos, que una alimentación adecuada es fundamental para el desarrollo cognitivo y físico de las infancias, que la falta de acceso a una nutrición adecuada puede afectar su capacidad de concentración, aprendizaje y desempeño en general.

Todos sabemos, y si no deberíamos, que la precariedad laboral o la situación de calle de algunas familias puede crear un entorno estresante y poco propicio para el aprendizaje.

Todos sabemos, y si no deberíamos, que los problemas socioeconómicos pueden llevar a condiciones de vida inestables, falta de recursos, falta de apoyo familiar y emocional, lo que puede afectar la capacidad de los niños para concentrarse en sus estudios.

Imaginemos, de manera absurda, que los programas educativos y los docentes son los únicos responsables de la disminución del rendimiento académico en la escuela estatal. Sigamos esta lógica imaginando un escenario hipotético en el que se reemplazan todos los programas educativos por otros de la más alta calidad y se contratan docentes perfectamente calificados, se esperaría una mejora significativa en la calidad educativa de la escuela pública, ya que se han mejorado los factores asociados a los programas y los docentes.

No existe una relación directa de causa y efecto entre la escuela estatal y la capacidad de sus estudiantes para comprender textos complejos o resolver problemas matemáticos relativamente sencillos porque el déficit no es causado por la escuela pública en sí misma, sino por factores externos que afectan el rendimiento de sus estudiantes y no de los que asisten a escuelas privadas

De la misma manera, cuando se compara el desempeño de nuestros estudiantes con los de otros países, algunos analistas llegan, como panchos por su casa, a la sencilla conclusión de que en Finlandia los resultados son mejores porque el sistema educativo funciona mejor. No me hagan reír que se me saltan los puntos. Lo que anda mejor en Finlandia, independientemente de la calidad de sus instituciones educativas, es que la tasa de desocupación y las familias en condición de calle y la desnutrición, no existen.

El bajo promedio de las evaluaciones académicas no se va a resolver, aunque importemos a todos los docentes de Finlandia, con sus escuelas y todo, porque atribuir exclusivamente a los programas y los docentes la disminución del rendimiento académico en la escuela pública es una visión simplista e ilógica.

La calidad educativa no puede mejorar significativamente si no se abordan los desafíos socioeconómicos y las desigualdades que afectan a sus estudiantes. Atribuir el fracaso exclusivamente a la escuela es simplista, ya que no considera los factores externos que influyen en el rendimiento académico. Para lograr una educación de calidad en la escuela estatal, se deben implementar medidas integrales que aborden las desigualdades y promuevan la equidad y la inclusión por fuera de la escuela. De modo que los que quieran buscar las causas de los bajos rendimientos en la escuela deberán hacerlo en los programas sociales, económicos y políticos que mantienen a nuestro país en una curva creciente de una pobreza que ya es estructural. Entonces hay que pensar en desarmar las causas de esa pobreza y eso es pedirle demasiado a la escuela. Lógicamente parte de la política señala a la escuela pidiéndole soluciones a problemas que deberían estar resolviendo ellos.

A modo de cierre

Mientras tanto, en nuestras escuelas seguiremos trabajando para que nuestras infancias estén lo mejor formadas posibles y su paso por acá sea lo suficientemente memorable como para que puedan seguir desarrollándose de la mejor manera, en un país deteriorado donde algunos esperan que sus escuelas sean finlandesas, donde curiosamente están disminuyendo la cantidad de horas de clases y, al mismo tiempo, pregonan que la solución pasa por aumentar acá la cantidad de días de clase.

www.laurapitluk.com.ar

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

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

Travesías
didácticas
Creando huellas
en la Educación Inicial
Lic. Laura Pitluk

Nuevo WhatsApp +54 9 11 6602-4060

La Educación Intercultural Bilingüe Indígena en la Educación Inicial.

Johanna Elisabeth Valdez

Este tema nos invita a pensar en el desafío que involucra cómo garantizar el derecho a la educación sin violentar el derecho a la identidad y propiciar la aculturación, así como el rol de las familias y la comunidad en el proceso de acceso a la educación formal. Y, por otro lado, la importancia de la formación docente inicial. Estas son algunas reflexiones que se esbozan en este artículo.

Desde la LEN N°26206/06 se reconocen a la educación como derecho y al Estado como su garante, por ello, al hablar de educación Intercultural bilingüe es importante reflexionar acerca de las acciones que se llevan adelante para garantizarla.

Al pensar en las infancias es fundamental reconocer el contexto del que forman parte las instituciones educativas y reconocer si a la mismas asisten estudiantes de las comunidades indígenas. Para ello, es necesario revisar los modos en que la escuela comunica aquello que a nivel curricular se considera relevante compartir con los estudiantes, reconociendo el lugar que se le atribuye a la lengua materna de los mismos.

Vale reconocer que, a pesar de la pérdida de la lengua materna y el trabajo sostenido por las comunidades para su revitalización, muchos de los estudiantes aún la conservan por lo cual resulta insoslayable pensar y diseñar estrategias que garanticen y viabilidad el acceso a una educación de calidad para las comunidades preexistentes.

En este sentido el rol de las familias y las comunidades es fundamental puesto que son ellas quienes portan no sólo la lengua sino además los saberes culturales, de ahí la importancia de crear espacios dentro de las instituciones educativas en que sea posible pensar, dialogar y diseñar formas de trabajo que respeten la cosmovisión indígena de las comunidades.

Entonces, es necesario e imprescindible revisar los diseños curriculares, tanto de las carreras de formación docente como de los diferentes niveles que conforman el sistema educativo, y analizar si es considerada como modalidad y la propuesta epistemológica, pedagógica y didáctica en la que se inscribe la Educación Intercultural Bilingüe y su abordaje.

Para esto, es necesario que se garantice en este sentido una sólida formación, como así también se acerquen ideas y propuestas que respeten la cosmovisión indígena, sensibilizando a los docentes y futuros docentes sobre esta modalidad, para que la visibilicen y reconozcan

la necesidad de diseñar nuevas maneras de enseñar que respeten realmente la diversidad cultural.

Este desafío involucra generar espacios y equipos de trabajo con miembros y referentes de las comunidades originarias en el diseño de propuestas sobre saberes que los mismos consideren valiosos compartir con las nuevas generaciones.

Tal vez, una manera de generar estos espacios, desde la formación docente inicial y continua, sería promoviendo encuentros que acerquen a los estudiantes a esta realidad educativa y pensar junto a las comunidades en maneras y formas de llevar adelante una enseñanza que respete los modos de transmisión cultural, sus saberes, sus prácticas, enseñanza, por mencionar solo algunos ejemplos.

El camino por transitar es amplio, y se debe reconocer como dice la canción de Serrat que “se hace camino al andar”, y vaya si esto es así. El hablar de Educación Intercultural Bilingüe nos remite a pensarla como un derecho conseguido producto de las luchas de pueblos originarios preexistentes. Por ello es inminente avanzar para que esto se pueda concretar y cada estudiante perteneciente a comunidades preexistentes accedan a una educación de calidad en su lengua materna.

La realidad de muchas instituciones educativas es la carencia de cargos para docentes Interculturales bilingües pero esta ausencia no debería privar a las infancias de contar con una educación que respete, reconozca y trabaje con su lengua y cosmovisión.

En este sentido vale reconocer el valor del trabajo junto a las familias y comunidades para hacerlo posible, junto a docentes y a estudiantes de formación docente inicial, sistematizando experiencias de trabajo de campo, analizando los modos de incorporación de los saberes y prácticas que las comunidades valoran y consideran legado para las nuevas generaciones.

A modo de cierre

Este diálogo presentado en este artículo posibilita pensar una alternativa a los modos de aculturación, homogenización y negación a los que fueron sometidas -desde los orígenes de nuestro sistema educativo- las comunidades originarias, quienes por mucho tiempo experimentaron la exclusión y violentación dentro del sistema educativo formal, en el que tantas veces la única vía de acceso era y es la aculturación.

COMPARTIENDO EXPERIENCIAS

Cuando respirar el arte se convierte en una nueva mirada.

Leila Dallefe

Voy a tomar dos conceptos claves para comenzar a hablar acerca de la importancia de Respirar el Arte en el Nivel Inicial.

He desarrollado este posicionamiento desde los inicios de mi movimiento, El Mundo Inicial, nombrándolo repetidamente como la “*columna vertebral*” de mi espacio.

Es decir, hay una convicción real y explícita que se visualiza.

Pero debo decir que mi trabajo en el último año y medio, como directora de un Jardín de Infantes en una zona vulnerable de Capital Federal, me ha enseñado realmente lo que significa *respirar el arte* y por qué cuando hablamos de ello hablamos siempre de *derecho*.

He de apoyarme en dos autoras que, a pesar especializarse en la literatura, me demuestran una vez más la unión ineludible entre las artes.

Por un lado, Graciela Montes. Y por supuesto, si hablamos de ella inmediatamente pienso en *La Gran Ocasión*. La escuela convertida, muchas veces, en el único escenario posible donde se desata la maravilla. Esto nos pone necesariamente en un lugar privilegiado, que no debemos desaprovechar.

Por otro lado, el concepto de *textoteca interna* de Laura Devetach, el cual me permito reformular y hablar un poco de *artoteca* interna.

Ese bagaje cultural que pretendemos en nuestras infancias. Eso que remite casi a lo ancestral, instintivo, intuitivo, que se lleva dentro simplemente por nuestra condición humana.



Reinterpretación creativa de La Gioconda. Thaís, 4 años.

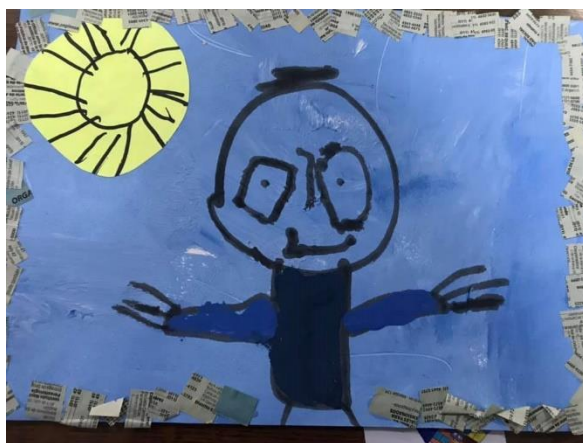
Trabajar en estos dos conceptos lleva a un compromiso inherente en la docencia, casi como un juramento hipocrático, que supone la garantía en el cumplimiento del derecho de acceso a la cultura.

“Yo hago lo imposible, porque lo posible lo hace cualquiera”.

Pablo Picasso

Acercar a los niños y niñas a la posibilidad creativa, destacar su capacidad inventiva, su intervención valiosa en una obra de conjunto, su derecho a conocer el hilo conductor de la historia del Arte estará asegurando en nuestro rol que **TODOS TENGAN ACCESO A ESTE PATRIMONIO CULTURAL QUE LES PERTENECE Y PUEDAN TAMBIÉN SER PARTE CREADORA.**

Esta visión democratizadora, sin importar la clase social o el barrio que nos convoque, se llama **Respirar el Arte**



Felipe según el período azul de Picasso. Felipe, 4 años.

Respirar el Arte se ha transformado en un movimiento pedagógico que invita a repensar el propio encuentro con la manifestación artística.

Nace como un nombre, no librado al azar, sino ligado íntimamente a la cuestión vital. De la misma manera que ningún ser humano puede dejar de respirar para vivir, me animo a decir que el alimento del alma, de la mente y del espíritu de todos nosotros debe ser el arte. Después de todo, no sólo del aire y el alimento vivimos, y nuestro máximo objetivo en la vida es transitarla con plenitud.

Nos moviliza la cuestión pedagógica, es cierto. Somos ante todo educadores. Pero la invitación es mucho más profunda. El encuentro con esta nueva manera de enseñar es también una nueva forma de vivir el Arte.

El deseo es un encuentro profundo y sentido, donde se puedan desandar en una mirada siglos de historia perpetuados en una obra.



A lo largo de los siglos, el Arte ha evolucionado hasta ofrecer obras donde el artista comprende que el último eslabón de su creación es el encuentro con el espectador, quien abandona su pasividad para transformarse en parte activa, construyendo con su lectura lo que el artista ha planeado o soñado, o no...

Me gusta pensar esta idea de *que se arman pequeños cosmos de significación en los que uno, como espectador, queda implicado*. Esto nos lleva a pensar que uno no puede desentenderse de la obra y la obra no puede desentenderse de uno.

Seremos espectadores con nuestra "artoteca interna", emulando a Laura Devetach con su textoteca interna. Es decir, no iremos a la obra en vacío salvo que hayamos venido de la luna y recién aterricemos.

Todos tenemos arte en nuestras venas.

Todos tenemos arte en nuestras retinas.

Tenemos arte en nuestra información genética, arte de ayer, de hoy e incluso de mañana, porque intuimos cómo será el rumbo de este barco.

Desde que el mundo es mundo, el hombre ha buscado por todos los medios *trascender*...Y entendamos el significado de trascender como la obsesión de poder dejar legados a la posteridad.

El ARTE ha emergido desde el principio de los tiempos como un magnífico ejemplo de la trascendencia sin tiempo y sin espacio.

Desde las cuevas, las manos, los papiros, hasta las obras casi perfectas del Renacimiento, desde las Vanguardias hasta la postmodernidad, el artista ha logrado permanecer y atravesar las nociones de tiempo más allá de su muerte.

El mundo no es el mismo. Las sociedades han cambiado y el arte y la cultura, productos de esas sociedades, han cambiado también.

De un tiempo a esta parte, la enseñanza del Arte se ha convertido en uno de los estandartes preferidos de los docentes de Nivel Inicial. El Arte ha sido reconocido como un elemento cultural de valor intrínseco al cual debe acercarse el niño/a con el fin de desarrollar múltiples habilidades y competencias.

No obstante, al momento de enseñar Arte hay algunas premisas que no deben olvidarse...

En primer lugar, el docente promotor de la instancia educativa debe asegurarse un manejo acertado de los conocimientos que desea transmitir. La investigación previa debe ser exhaustiva, generando una experticia relativa al menos en el tema de abordaje, ya que el universo del arte es inacabable...

Una vez investigado el objeto de enseñanza, debe realizar el recorte pertinente conforme a la

edad de su grupo. No todos los datos son necesarios y no todas las edades pueden procesar todos los datos de los artistas o movimientos seleccionados. Es necesario quedarse con cuatro o cinco aspectos de ese artista o movimiento que aporten realmente algo sustancial a la estructura de conocimiento de ese alumno.

Para esto, es necesario preguntar y preguntarse...

¿Cuáles aspectos de la obra de este artista/movimiento quiero que mis alumnos recuerden?

El exceso de información sólo produce un pronto olvido. Aprender a recortar la información biográfica es la clave del éxito. Una vez indagados los aspectos biográficos, ya estamos en condiciones de comenzar a interpelar la obra...

Habiendo indagado e interpelado, llega el momento cúlmine: **la creatividad**. Es el desarrollo de la creatividad el eslabón nodal de toda esta movida educativa.

Para que el alumno sea creativo, la propuesta debe ser reinterpretativa y creativa también.

Introduciendo cambios en la temática, la óptica, los colores... Los escenarios reales se transforman en ficcionales y de repente se produce la magia...

¿Cómo sería la Monalisa en la Luna?

Recuerden, que la enseñanza del Arte tiene en sí misma todo un Arte...Representa dar a los niños/as el patrimonio cultural que por derecho les pertenece y a su vez convertirlos en **hacedores de cultura**.

Hoy los niños, retoman el guante y pueden vivir el arte como un regalo accesible, algo a lo que todos tienen derecho por igual, por herencia humana. *Respirar el **ARTE** significa comprender que todos deben tener igual acceso a la maravilla, que la obra debe ser tocada, vivida, leída, respetada, discutida...*

*El valor reside en reconocer que la llave a la creación no se encuentra en ningún libro renacentista, sino en la propia capacidad de expresar el mundo interior y **TRASCENDER**...*



Intervención de la obra de Pablo Picasso. Clara y Jazmín, 4 años.

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

